

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»**  
**(КГПУ им. В.П. Астафьева)**  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

Четина Наталья Сергеевна

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**Психологическая коррекция слухоречевой памяти младших  
школьников с нарушением интеллекта**

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
направленность (профиль) образовательной программы  
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

**Допускаю к защите:**

и.о. заведующего кафедрой

канд.пед.наук, доцент Черенева Е. А.  
(ученая степень, ученое звание, ф.и.о.)

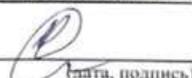
23.05.2023   
(дата, подпись)

Научный руководитель

канд.психол.наук, доцент Иванова Н.Г.  
(ученая степень, ученое звание, ф.и.о.)

23.05.2023   
(дата, подпись)

Обучающийся Четина Н.С.

23.05.23   
(дата, подпись)

Красноярск, 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ.....	8
1.1. Проблема изучения памяти в психологической литературе.....	8
1.2. Закономерности развития слухоречевой памяти в младшем школьном возрасте.....	15
1.3. Современное состояние изучения слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	22
Выводы по первой главе .....	27
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	29
2.1. Организация, методы и методики исследования .....	29
2.2. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента .....	34
Выводы по второй главе .....	42
ГЛАВА III. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	44
3.1. Теоретические основы формирующего этапа эксперимента.....	44
3.2. Содержание программы психологической коррекции слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта .....	45
3.3 Анализ результатов контрольного этапа эксперимента .....	52
Выводы по третьей главе .....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	64
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	71

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Актуальность данного исследования заключается в том, что в современном мире регулярно растет число детей, имеющих нарушения интеллекта, и в современной науке, несмотря на невероятный прогресс и цивилизацию, все еще остается множество неразрешенных вопросов о памяти. Более того, современная психология так и не пришла к единому, однозначному определению памяти. По мнению Л.С. Выготского, «ни по одной теме современной психологии нет столько споров, сколько их имеется в теориях, объясняющих проблему развития памяти».

Память является жизненно важной составляющей в жизни каждого человека. Без памяти невозможны такие явления, как накопление и сохранение опыта человека, его нормальное функционирование в обществе, успешное обучение, поэтому изучение особенностей формирования памяти у детей позволяет разработать продуктивные методы и приемы повышения её эффективности, поскольку высокий уровень сформированности этого процесса облегчит их школьное обучение. Наиболее важным периодом в жизни ребенка является начальная школа, следовательно, необходимо учитывать закономерности развития памяти именно в младшем школьном возрасте.

Более актуализирована проблема изучения памяти детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения интеллекта. Дети с данным нарушением поступают в школу недостаточно подготовленными к учебной деятельности, с отсутствием интереса к процессу обучения, у них наблюдается снижение внимания, память развита слабее, у таких детей затруднено восприятие пространства и времени, что значительно затрудняет им ориентирование в окружающем их мире. Выше перечисленные особенности психической деятельности детей с особенностями в развитии носят стойкий характер, так как являются результатом органического поражения коры головного мозга, на разных этапах их развития.

Для целенаправленного и систематического овладения знаниями необходим определенный уровень развития памяти детей, основанный на специальной мысленной обработке материалов в целях его запоминания и воспроизведения. Отличительной особенностью памяти младших школьников с умственной отсталостью является то, что при сохранности отдельных видов памяти, подвержены нарушениям другие. По данным исследований выявлено, что младшие школьники с нарушением интеллекта усваивают новую информацию очень медленно, после многих повторений, быстро забывают воспринятое и не умеют во время воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. Проблеме изучения памяти детей с умственной отсталостью посвящены многочисленные исследования отечественных психологов: Л.В.Занкова, И.М. Соловьева, Г.М. Дульнева, Б.И. Пинского, Х.С. Замского, В. Г. Петровой, И.В. Беляковой, В.А. Сумароковой и других. М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн указывают на снижение объема зрительной и слуховой памяти у детей с умственной отсталостью как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении.

Таким образом, особенности памяти детей с нарушением интеллекта изучены достаточно глубоко и полно. Тем не менее, многие аспекты этой актуальной проблемы требуют дальнейшей разработки.

**Проблема исследования:** одним из условий успешного обучения и воспитания детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями является своевременное изучение и коррекция слухоречевой памяти. Исследования подтверждают необходимость подробного изучения и последующей разработки технологий изучения и коррекции слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Объект исследования:** слухоречевая память учащихся младшего школьного возраста.

**Предмет исследования:** психологическая коррекция слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Цель исследования:** выявить особенности слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта и провести психокоррекционную работу, направленную на её развитие.

В соответствии с поставленной целью предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. Изучить литературу по проблеме изучения слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта;
2. Провести исследование и выявить особенности слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта;
3. Разработать и апробировать программу психологической коррекции слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, проверить ее эффективность.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что слухоречевая память детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта будет наиболее продуктивно развиваться при реализации разработанной нами психологической программы.

**Теоретической и методологической основой** исследования являются положения отечественной и зарубежной психологии:

- концепция структуры дефекта Л.С. Выготского (1915);
- теория формирования и развития интеллектуальных операций П. Я. Гальперина (1950);
- теории о феноменологической природе памяти её структуре и механизмах: психологические (П. Жане, 1913; К. Левин, 1935; Г. Эббингауз, 1885), биогенетические (И.П. Павлов, 1951; И.М. Сеченов, 1863), филогенетические (П.П. Блонский, 1935; Л.С. Выготский, 1934);
- об особенностях психического развития детей с нарушениями интеллектуального развития (Л.В. Занков, 1939; А.Р. Лурия, 1969; Г. Е. Сухарева, 1965; И.Л. Баскакова, 1989);
- об особенностях слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития (Т. А.

Власова, 1967; Т. В. Егорова, 1969; В. И. Лубовский, 1981; М. С. Певзнер, 1967).

**Методы исследования.** Для реализации цели и поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- теоретические методы: анализ психолого-медико-педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение;
- экспериментальные методы: психолого-педагогический эксперимент.

В исследование включены методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы.

В процессе исследования использовались следующие психодиагностические **методики**:

1. Методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930) [39];
2. Методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) [26];
3. Методика «Парные ассоциации» В.П. Критской (1982) [26].

**База исследования:** эмпирическое исследование проводилось на базе КГБОУ «Минусинская школа №8». В эксперименте приняли участие 20 обучающихся (коррекционных) классов 10 учащихся 1 «Б» класса в возрасте 7-8 лет, 10 обучающихся 1 «А» класса в возрасте 7-8 лет, с диагнозом F71 – «Умеренная умственная отсталость».

#### **Этапы проведения исследования.**

**1. Аналитический.** Осуществлялся подбор, изучение и анализ психологической и специальной литературы по проблеме исследования. Определялись теоретические и методологические основы работы, были сформулированы цели и задачи; уточнялись объект и предмет исследования.

**2. Практический.** Подбор диагностического инструментария; проведение констатирующего этапа эксперимента с количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по изучению

особенностей слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Теоретическое обоснование, разработка и апробация программы психологической коррекции слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Определение эффективности реализации программы психологической коррекции слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**3. Заключительно-обобщающий.** формулирование выводов; оформление текста выпускной квалификационной работы.

**Теоретическая значимость исследования** определяется тем, что его результаты позволят расширить и углубить научные представления об особенностях слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что представленный в работе теоретический и практический материал, раскрывающий особенности слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, может быть использован в работе с педагогами, психологами и другими специалистами, работающими с данной категорией учащихся с целью улучшения качества образовательного процесса.

**Структура и объём курсовой работы:** работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников (в количестве 70 источников). Включает 3 приложения. Работа проиллюстрирована 4 таблицами, 12 гистограммами. Общий объём работы составляет 81 страницу.

# ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. Проблема изучения памяти в психологической литературе

Память является одной из ключевых характеристик психического развития человека и лежит в основе деятельности человека по приобретению знаний.

Проблеме изучения памяти посвящены исследования отечественных и зарубежных авторов: Л.С. Выготский (1934), Т.П. Зинченко (1939), А.Р. Лурия (1930), Л.С. Рубинштейн (1940), А.А. Смирнов (1987), С.П. Бочарова (2007), И. Вачков (2002), В.С. Михайлова (2015), П. Жане (1913), Г. Эббингауз (1885), К. Левин.

Память, согласно «Большому психологическому словарю» (2007), является когнитивным процессом, состоящим в запоминании, сохранении, восстановлении и забывании приобретенного опыта.

В.Г. Крысько утверждал, что память является процессом запечатления, сохранения и воспроизведения того, что человек отражал, делал или переживал [17].

По мнению А.Р. Лурия, под памятью необходимо понимать сложную функциональную, активную по своему характеру, систему, развертываемую во времени и разбиваемую на ряд последовательных звеньев и организованную на ряде уровней [22].

Р.С. Немов под памятью понимает психофизиологический и культурный процессы, которые выполняют функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации [29].

По утверждению А.В. Петровского, памятью следует считать процесс запоминания, сохранения, последующего воспроизведения индивидом его опыта [33].

Ж. Пиаже считал, что память – это совокупность информации, приобретенной мозгом и управляющей поведением человека [43].

Е.И. Рогов дал наиболее точное определение памяти и понимал под ней запечатление, сохранение и последующее узнавание, воспроизведение следов прошлого опыта, позволяющее накапливать информацию, не теряя при этом прежних знаний, сведений, навыков [36].

Память, как сложный психический процесс, изучают посредством исследования ее структуры и механизмов, отраженных в теориях памяти:

- психологические теории (Г. Эббингауз, 1885; К. Левин, 1935; П. Жане, 1913);
- биогенетические теории (И.П. Павлов, 1951; И.М. Сеченов, 1863);
- филогенетические теории (П.П. Блонский, 1935; Л.С. Выготский, 1934).

Психологическая теория памяти, разработанная в XVII веке Г. Эббингаузом, Г. Мюллером, Ф. Шульманом и А. Пильцепером, заключалась в попытках экспериментального исследования памяти. В основе теории – понятие ассоциации, раскрывающее связи между определенными психическими феноменами.

Основной задачей исследования в рамках ассоциативной теории памяти являлось изучение условий образования, ослабления, взаимодействия ассоциаций. Память, согласно, авторам – это сложная система кратковременных и долговременных, более или менее устойчивых ассоциаций по смежности, подобно, контрасту, временной и пространственной близости [4].

На основе данной теории были открыты и описаны механизмы, законы памяти, к одним из которых относится закон забывания Г. Эббингауза, утверждающий, что после первого безошибочного повторения забывание идет довольно быстро) [47].

Согласно ассоциативной теории памяти отдельные элементы информации запоминаются, хранятся и воспроизводятся не изолированно, а в определенных логических, структурно-функциональных и смысловых ассоциациях с другими.

Исследователям, которые занимались ассоциативной теорией памяти, удалось установить, как сохраняются в памяти элементы запоминаемого ряда в зависимости от времени, прошедшего между заучиванием и запоминанием, и описать процесс изменения количества запоминающихся элементов при разном числе повторений и в зависимости от распределения элементов во времени [14].

Ассоциативная теория памяти не рассматривает мыслительные процессы, участвующие в запоминании и воспроизведении информации и ограничена анализом предметного содержания воспроизведений и способов осуществления запоминания и воспроизведения.

Ассоциативная теория памяти была заменена динамической гештальт-теорией в конце XIX века, согласно которой законы формирования гештальта определяют память: существует потребность, которая создает у человека определенную установку на запоминание или воспроизведение, оживляет в сознании целостные структуры, на базе которых запоминается или воспроизводятся материал.

В основе динамической гештальт-теории лежит концепция действий К. Левина, описывающая волевые действия, как действия совершаемые субъектом с учетом собственных потребностей и намерений, оказывающих значительное влияние на продуктивность запоминания [4].

Теория памяти, основанная на концепции К. Левина, не была направлена на изучение процессов памяти в зависимости от деятельности запоминающего и игнорирует содержательную сторону деятельности [21].

А. Бине и К. Бюлер в начале XX века разработали смысловую теорию. Согласно смысловой теории, на первый план при запоминании и воспроизведении выдвигается смысловое содержание материала. Данная теория подтверждена экспериментальным исследованием С.Л. Рубинштейна: работа памяти находится в прямой зависимости от наличия смысловых связей, объединяющих запоминаемый материал в смысловые целые [37].

В отечественной психологии значительное внимание уделялось теории деятельности, описанной П. Жане, которая рассматривала память, как особый вид психологической деятельности, включающий систему теоретических и практических действий. П. Жане утверждал, что память является действием, формируемым в процессе социального и исторического развития и ориентированным на переработку и хранение информации [12].

В рамках разработанной теории П. Жане выделил следующие ступени развития памяти:

- ожидания появления вновь того, что уже было;
- поиск того, что уже было;
- отсроченное действие;
- поручение и словесное поручение;
- рассказ наизусть, описание и повествование.

Теория П. Жане о ступенчатой конструкции развития памяти далее исследовалась и развивалась в теории происхождения высших психических функций, где процесс образования ассоциативных связей между различными представлениями для запоминания и хранения, предопределяется использованием информационного материала в процессе его мнемической обработки [30].

А.А. Смирнов утверждал, что действия запоминаются лучше, чем мысли. Психолог считал, что лучшему запоминанию поддаются действия, связанные с преодолением препятствий. А.А. Смирнов и П.И. Зинченко описали законы памяти как осмысленной человеческой деятельности [42].

З. Фрейд отмечал влияние положительных и отрицательных эмоций, мотивов и потребностей на процесс запоминания и забывания материала и в сотрудничестве с последователями описал психологические механизмы подсознательного забывания, связанные с мотивацией [30].

И.П. Павлов разработал учение о законах образования в коре головного мозга временных нервных связей, которое является биогенетической теорией развития памяти. Данное учение основано на изучении ассоциаций,

являющихся материальной основой памяти и позволяющих объяснить многие явления запоминания, забывания и воспроизведения воспринятого материала. [1]

И.М. Сеченов разработал материалистическую теории памяти, в основе которой – способность центральной нервной системы суммировать следы от раздражений для большей эффективности ответной реакции. И.М. Сеченов раскрыл механизмы нервной системы, которые накапливают и сохраняют следы внешних воздействий [40].

П.П. Блонский в основу исследования памяти заложил положение о ее филогенетическом развитии. Психолог утверждал, что двигательная, аффективная, образная и логическая память развиваются последовательно. Логическая память складывается и начинает работать позже других, за счёт осмысливания заученного материала и установления логических связей. П.П. Блонский подчеркнул особую роль припоминания, в основе которого лежит активное волевое действие [2].

Л.С. Выготский в рамках филогенетической теории развития памяти описывал процесс улучшения памяти человека, где ключевым фактором являлось улучшение средств запоминания и изменения связей мнестической функции с другими психическими процессами, например с мышлением [8].

В современной психолого-педагогической литературе существуют различные классификации видов памяти. Одной из общепринятых является классификация В.М. Козубовского, которая выделяет виды памяти в соответствии с 4 критериями:

- по характеру психической активности, преобладающей в деятельности: образная, эмоциональная, двигательная, словесно-логическая (логическая, механическая);
- по характеру связи с целями деятельности: произвольная, произвольная;
- по продолжительности сохранения образов: мгновенная (иконическая, эхоическая), кратковременная, долговременная, оперативная;

– по степени осознанности запоминаемой информации: имплицитная, эксплицитная.

Образная память – это память на образы, сформированные с помощью процессов восприятия через различные сенсорные системы и воспроизводимые в форме представлений. Выделяют следующие виды образной памяти:

- зрительная;
- слуховая;
- вкусовая;
- обонятельная;
- тактильная [16].

Двигательная память определяется способностью сохранять и воспроизводить различные двигательные операции.

Эмоциональная память – это память связанная с чувствами (страх, стыд, гордость и т.д.)

Словесно-логическая память – память на мысли и слова. Может быть логической, в которой запоминание базируется на использовании смысловых связей и механической, когда запоминание происходит за счёт многократного повторения информации без осмысления содержания [16].

Произвольная память отличается намеренным, целенаправленным волевым запоминанием информации при помощи специальных приёмов. Образы, возникающие в сознании без специально поставленной цели являются продуктом деятельности непроизвольной памяти.

Мгновенная память является видом памяти, удерживающем информацию, воспринимаемую органами чувств без переработки. Мгновенная память может быть иконической, образы которой сохраняются на короткий промежуток времени после краткого предъявления объекта и эхоической, образы которой сохраняются на 2–3 секунды после краткого слухового раздражителя) [16].

Кратковременной называют память на образы после однократного и непродолжительного восприятия с немедленным воспроизведением. Длительное сохранение информации в сознание и последующее многократное использование обеспечивается долговременной памятью.

Имплицитной считается память на материал, который не осознается человеком. Сознательное использование информации осуществляется за счёт эксплицитной памяти [16].

Память, по утверждению В.М. Козубовского, включает в себя несколько взаимосвязанных процессов.

Запоминание является избирательным закрепление образа в памяти и может быть произвольным или непроизвольным, кратковременным или долговременным. Различают ассоциативное запоминание, при котором воспринимаемый образ связывается с каким-либо другим.

Под сохранением понимают процесс, в ходе которого информация подвергается переработке, упорядочению и классификации. Выделяют 4 формы сохранения:

- реконструктивное (осуществляется за счёт долговременной памяти, подвергается изменениям в деталях, но сохраняются общие признаки);
- репродуктивное (основано на запоминании оригинального элемента объекта);
- эпизодическое (фиксация эпизодов, касающихся времени, места, условий её приёма);
- эхоическое (крайне непродолжительное сохранение слуховой информации) [16].

Воспроизведение определяют как процесс восстановления ранее отражённой информации в сознании человека. Воспроизведение имеет 3 вида:

- узнавание (узнавание по памяти либо по представлению);

- реминисценция (воспроизведение информации через некоторое время после её получения);
- припоминание (преднамеренное воспроизведение информации в соответствии с целью).

Забывание принято считать процессом постепенного снижения возможности воспроизводить образ объекта, хранящийся в долговременной памяти [16].

Таким образом, память является важным психическим познавательным процессом, который объединяет все познавательные процессы. Память занимает важное место в усвоении социального опыта и в развитии человека в целом. Существуют различные классификации видов памяти. Все виды памяти взаимосвязаны между собой и при наличии дефекта какого либо вида памяти может оказать влияние на другие.

## **1.2. Закономерности развития слухоречевой памяти в младшем школьном возрасте**

Память имеет ключевое значение в развитии человека и составляет основу сознательной деятельности человека, которая возможна при условии запечатления в памяти того, что человек воспринимает, переживает и делает.

Л.С. Выготский разработал теорию становления и развития высших психических функций, заключающуюся в представлении о социальном опосредовании психической деятельности человека при помощи специального знака – слова [32].

В рамках данной теории Л.С. Выготский выделил линии психического развития человека, которые тесно взаимосвязаны и образуют единый процесс:

- натуральная (физическое и естественное развитие ребенка с момента рождения);

- культурная (возникает при взаимодействии и общении индивида с окружающим миром) [7].

- Ученый утверждал, что психические функции делятся на два вида:

- низшие (элементарные) психические функции (натуральные, реальные функции человека: ощущения, восприятие, детское мышление, произвольная память; не поддаются регуляции со стороны человека);

- высшие психические функции (абстрактное мышление, речь, произвольную память, произвольное внимание, воображение).

Л.С. Выготский считал, что в основе высших психических функций лежат сложные психические процессы, формирующиеся в течение всей жизни и имеющие социальный характер происхождения. Главным отличием высших психических функций от элементарных ученый называл их произвольность и опосредованный характер – человек сознательно ими управляет.

П. Я. Гальперин раскрыл теорию формирования и развития интеллектуальных операций, в которой выделил этапы формирования внутренних структур человеческой психики с помощью усвоения внешней социальной деятельности и определил условия, обеспечивающие успешный перевод внешних действий во внутренние [35].

Согласно данной концепции формирование умственных действий происходит в комплексе 5 этапов:

- формирование ориентировочной основы будущего действия (предполагает ознакомление на практике с составом будущего действия и требованиями, которым оно должно соответствовать);

- практическое освоение действия при помощи предметов;

- освоение заданного действия без опоры на реальные предметы (подразумевает перенесение действия из внешнего и наглядно-образного

плана во внутренний план; в качестве заменителя манипуляций с предметами выступает внешняя речь);

- перенос внешнеречевого выполнения действия целиком во внутреннюю речь (действие выполняется «про себя»);

- выполнение действия полностью во внутреннем плане, с соответствующими сокращениями и преобразованиями под постоянным контролем над его выполнением [35].

Развитие мышления у ребенка влияет не только на формирование речи, но и является условием развития других психических функций, связанных с познанием, одной из которых является память.

По мнению Л.С. Выготского, произвольная память является высшей психической функцией и в период дошкольного возраста носит непроизвольный характер. Развитие произвольных процессов памяти у ребенка происходит в ходе его воспитания и во время организации игровой деятельности [35].

От уровня развития психических процессов и памяти, зависит психологическая способность и готовность ребенка, к обучению в школе.

В младшем школьном возрасте, по утверждению, А.А. Смирнова, у ребенка происходит формирование способности сознательно регулировать процессы памяти и опосредовать их, память приобретает черты произвольности [41].

В данном возрасте интенсивно развивается способность к запоминанию и воспроизведению. Специфика учебной деятельности обуславливает преобразование мнемических процессов: заучивание материала и его пересказ осуществляется близко к содержанию текста, сохранение заученного материала и его воспроизведение возможно через продолжительный период времени [41].

У учащихся младшего школьного возраста, наиболее развита наглядно-образная память на конкретные сведения, события, предметы, факты. Для более успешного усвоения школьной программы, школьникам нужно

развивать сложные формы памяти, такие как: словесно-логическая и слухоречевая.

Слуховая память – это особый вид памяти, который связан с деятельностью слухового анализатора и направленной на запоминание звуков (музыка, шум, речь и т.д.).

Слухоречевая память, по словам И.Ф. Ипполитова, позволяет человеку воспринимать, быстро и точно запоминать смысл событий и логику рассуждений, удерживать ее в памяти и при необходимости, достаточно точно и словесно воспроизводить полученную звуковую информацию [14].

В.С. Михайлова считает, что для детей младшего школьного возраста основным явлением памяти является умение воспринимать и запоминать информацию на слух, это связано со способом подачи учебного материала – большая часть информации преподносится в форме устного объяснения учителем. Если слухоречевая память развита недостаточно, то это может значительно снижать результаты успеваемости ученика. [28].

Развитию произвольного запоминания и воспроизведения слухоречевой информации, по утверждению А.А. Смирновой, способствует процесс осознания детьми младшего школьного возраста необходимости запоминания информации на слух. Интенсивное развитие слухового запоминания происходит, когда в процессе обучения возникают конкретные задачи или требования [41].

Память обучающихся младшего школьного возраста, как отмечает В.С. Михайлова, развивается под влиянием процесса обучения, в ходе которого роль слухоречевого запоминания значительно усиливается. Учащиеся учатся быстро, точно и много запоминать, хранить информацию и своевременно ее использовать. Качество запоминания слуховой информации напрямую зависит от степени активности действий детей по отношению к получаемой информации.

Учебная деятельность, заключающаяся в работе с материалом, требует от детей младшего школьного возраста точного запоминания или дословного

заучивания. К одной из ключевых задач запоминания относится необходимость воспроизведения материала своими словами (пересказ литературного произведения, исторических или естествоведческих сведений и т.д.).

В.С. Михайлова, изучая память детей младшего школьного возраста, выделила особенность слухоречевой памяти, заключающуюся в некритичности запоминания, проявляющейся в предпочтении детьми дословного запоминания осмысленному пересказу.

Дословное запоминание и воспроизведение информации младшими школьниками обусловлено неумением детей использовать различные приемы запоминания. Установка на дословное запоминание в ходе учебной деятельности делает процесс заучивания однообразным – обучающиеся читают материал несколько раз до полного запоминания.

По мнению В.С. Михайловой, у обучающихся младшего школьного возраста дословность запоминания предопределяется изучением и заучиванием крайне сжатого и компактного материала, который учащиеся неспособны воспроизводить собственными словами и невольно запоминают его дословно. Неспособность детей к воспроизведению информации, полученной на слух, устраняется в ходе школьного обучения посредством овладения детьми приемами опосредованного запоминания слуховой информации. В результате данной деятельности учащиеся начинают использовать схематическое изображение информации в качестве одного из средств запоминания [27].

Формирование рациональных приемов запоминания, по утверждению В.С. Михайловой, способствует повышению эффективности усвоения слухоречевой информации. Дети младшего школьного возраста учатся разделять поступающую информацию на смысловые единицы и овладевают навыками смысловой группировки и сопоставления, в результате чего происходит развитие приемов осмысленного запоминания.

Деление информации на смысловые части и составление плана способствует осмыслению учащимися логической последовательности и взаимосвязи изучаемого, его запоминанию и воспроизведению.

В ходе обучения в младшем школьном возрасте происходит овладение различными способами, облегчающими запоминание, к которым относятся приемы сопоставления и соотнесения. Учащиеся отдельные части информации сопоставляют внутри запоминаемого материала и соотносят ее с хорошо известным материалом

Запоминание посредством сопоставления и соотнесения носит внешний характер и используется учащимися непосредственно с учетом вспомогательных средств. Приобретение запоминанием внутреннего характера осуществляется, когда учащиеся выделяют сходства между новым и старым материалом и составляют определённый план [27].

Освоение рациональных приемов заучивания требует от детей младшего школьного возраста применения сложных мыслительных операций анализа, синтеза и сравнения, которыми они овладевают в ходе обучения, и совершенствования навыков самоконтроля, осуществляемого в несколько этапов, в ходе которых формируется потребность в воспроизведении:

- первый этап (учащиеся способны многократно повторять материал при заучивании);
- второй этап (учащиеся предпринимают попытки самоконтроля – активизируется процесс узнавания).

В норме, у обучающихся младшего школьного возраста процесс совершенствования самоконтроля завершается к 3 классу, и потребность в самоконтроле при любом заучивании приобретает устойчивый характер. В результате данного процесса совершенствуется мыслительная деятельность учащихся: учебный материал обрабатывается, обобщается и систематизируется, что позволяет детям связно воспроизводить его содержание [27].

Успешное овладение запоминания в ходе развития слухоречевой памяти, по утверждению В.Д. Шадрика, возможно при условии включения в процесс обучения разнообразных приемов:

- группировка (деление материала по смыслу или ассоциациям, выделение опорных пунктов);
- классификация (распределение информации по классам на основе общих признаков);
- структурирование (установление взаимного расположения частей, соединяющих целое);
- схематизация (изображение или описание полученной информации), аналогии (установление сходства);
- перекодирование информации (преобразование в схемы, рисунки и т.д.)
- достраивание запоминаемого материала;
- ассоциация (установление связей) [46].

Воспроизведением дети младшего школьного возраста начинают пользоваться при заучивании наизусть, воспроизведение материала, зачастую, осуществляется с опорой на текст. Приемы воспроизведения у учащихся формируются посредством распределения материала во времени и самоконтроля за результатами запоминания.

Обучающиеся младшего школьного возраста, по утверждению К. Д. Ушинского, редко прибегают к припоминанию, что обусловлено его подверженности процессу напряжения. Дети не заинтересованы в припоминании того, что они забыли, а с большим интересом передают то, что «свежо сохранилось в их памяти» [28].

К концу младшего школьного возраста дети успешно овладевают реминисценцией, под которой следует понимать отсроченное воспроизведение, что напрямую связано с совершенствованием навыков осмысления материала.

Целенаправленная работа, направленная на овладение учащимися рациональными приемами запоминания и воспроизведения слухоречевой информации, и развития произвольной и осмысленной мнемической деятельности в младшем школьном возрасте является возможной, так как этот возраст является благоприятным для становления высших форм произвольного запоминания.

### **1.3. Современное состояние изучения слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Уровень интеллектуального развития обуславливает полноценное освоение детьми образовательной программы начальной ступени образования.

На современном этапе развития детей младшего школьного возраста наблюдается отрицательная тенденция роста числа детей, имеющих нарушения интеллекта, что предопределяет необходимость изучения процесса формирования психических процессов у учащихся и их познавательного развития.

Под интеллектуальными нарушениями необходимо понимать различные по происхождению, направленности и проявлениям отклонения умственного развития.

По мнению Л.В. Кузнецовой, умственная отсталость подчиняется законам нормального развития, но представляет его патологически измененную форму, которая затрудняет полноценное психическое и социальное развитие ребенка [19].

И.В. Макаров утверждает, что состояние задержанного или неполного развития психики человека, характеризующееся нарушением способностей, которые ярко проявляются в период созревания организма и обеспечивают общий уровень когнитивных, речевых, моторных, и социальных

способностей, и составляют интеллектуальность, следует считать умственной отсталостью [24].

Учение об умственной отсталости положило свое начало от древних работ Гиппократ, Платона, Аристотеля, Пифагора, живших до нашей эры. В работах, дошедших до нашего времени, уделялось внимание на формы глубокой умственной отсталости, выявлялись причины их возникновения.

Первое рукописное издание – работа Платтера (1536–1664), в которой говорится о «детской глупости». В 1808 г. Карус, а затем Морель высказывали мнение, что дети могут быть умственно отсталыми, но не психически больными. По мнению Мореля, возникновение психических расстройств связано внешним воздействием. Морель наблюдал детей с выраженными дегенеративными изменениями в семьях, где родители состоят в кровных браках, и считал «кретинизм» признаком вырождения рода [6].

Клинический этап в изучении умственной отсталости начинает формироваться в XVIII–XIX вв. вместе с активизацией всех медицинских наук. В этот период большую роль сыграли работы Эскироля и его учеников, изучавших различные нервно психические заболевания, которые заканчиваются распадом психической деятельности – деменцией.

В развитии учения об умственной отсталости большое значение имели работы врачей XIX–XX вв.

На втором этапе изучения умственной отсталости во второй половине XIX в. перед наукой стояли новые цели и задачи.

Третий этап в изучении умственной отсталости связан с именем Э. Крепелина (1915), который обобщил литературные данные и свои наблюдения, ввел термин «олигофрения» (малоумие), объединив им три степени умственной отсталости: идиотию, имбецильность, дебильность, различных по этиологии и своим клиническим и морфологическим проявлениям, но имеющих общее – тотальную задержку психического развития. Такое понимание термина «олигофрении» привлекло к себе внимание ученых различных специальностей.

Интеллект является сложным понятием, включающим способности к накоплению опыта и знаний, умение применять их для решения задач, адаптации. Предпосылками развития интеллекта являются психофизиологические особенности – работоспособность, инициативность, познавательный интерес, и когнитивные функции – внимание, пространственное восприятие, мышление и память, дефекты в развитии которой ведут к значительным нарушениям в целостном психическом развитии ребенка.

Среди всех психологических особенностей развития детей с интеллектуальными нарушениями особенности памяти занимают особое место.

Множественные психологические и педагогические исследования подтверждают, что одной из основных причин возникающих трудностей в обучении детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта является недостаточная сформированность процессов памяти.

К числу наиболее исследованных психических процессов относятся процессы запоминания, заучивания, воспроизведения и забывания информации, которые составляют основу памяти, как высшей психической функции. При изучении мнестических процессов рассматриваются не только их отдельные стороны, но и общие закономерности развития и протекания.

Проблемой изучения особенностей слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта занимались ученые Е.М. Кудрявцева, А.И. Липкина, М.М. Нудельман, И.М. Соловьев, Г.М. Дульнев, Т.В. Егорова, Б.И. Пинский и др [6].

Исследования вышеперечисленных авторов показали, что у детей с нарушением интеллекта отмечаются определенные недостатки в развитии памяти, к которым относится плохое запоминание предметов, трудности удерживания в уме содержания текстов, таблиц и схем; регулярное изменение продуктивности памяти; большие временные затраты на

выполнение задания; проявление наибольшего интереса не к процессу запоминания, а к получению высоких результатов при запоминании.

М.И. Пинский отмечал, что лица, имеющие интеллектуальные отклонения, не владеют мнемическим действием и не пользуются мнемическими приемами, они не осознают деятельность, направленную на запоминание, а выполняют ее лишь с целью запоминания информации [20].

Развитие памяти у детей с нарушением интеллекта, по утверждению Л.В. Черемошкиной, характеризуется внутренней неустойчивостью речемыслительной системы, неспособностью замечать и исправлять допущенные ошибки при воспроизведении информации, особыми трудностями при вспоминании материала, который был представлен в более сложной форме [45].

По словам А.Р. Лурия, слухоречевая память у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта заметно снижена. Обучающиеся с данной проблематикой практически не запоминают, чаще забывают сложные инструкции, не соблюдают последовательность заданий в силу низкого развития слухоречевой памяти, упускают многие элементы. Психолог указывает, что учащиеся с дефектами в интеллектуальном развитии не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции к деятельности [23].

Г.М. Дульнев и Т.В. Егорова, описывая особенности развития слухоречевой памяти у обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, определили, что для запоминания материала детям требуется значительно большее число повторений в сравнении с нормально развивающимися сверстниками [5].

Т.В. Егорова указывает, что дети младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта затрудняются воспроизвести ранее запомнившийся материал – стихотворения или текста, воспринимаемого на слух. Для обучающихся данной категории характерно неполное, частичное запоминание, приоритетно первая и последняя строки. Психолог утверждает,

что обучающиеся испытывают значительные затруднения при прослеживании и воспроизведении цепочки событий, описываемых в материале, воспринимаемом на слух, - наблюдается большое число ошибок, среди которых наиболее частыми являются замены и пропуски ключевой информации и фактов, что приводит к изменению содержания воспринимавшегося материала.

Дети младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, по словам Т.В. Егоровой, лучше запоминают внешние и случайные признаки, а внутренние логические связи осознаются и запоминаются ими с трудом, что обусловлено плохим пониманием воспринимаемого материала. Обучающиеся данной категории плохо понимают и со значительными затруднениями запоминают отвлеченные словесные объяснениями, они не способны целенаправленно заучивать и припоминать.

Экспериментальные исследования слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта, проведенные Г.М. Дульневым и Б.И. Пинским, показали, что такие дети с нарушением интеллекта не понимают смысл воспринимаемого на слух текста, не способны сконцентрироваться на понимании сюжета или основной идеи текста. Воспроизведение полученной информации, по словам ученых, носит бессистемный характер, что обусловлено непониманием учащимися логики событий. Значительные затруднения у детей с нарушением интеллекта вызывает воспроизведение словесного материала, так как опосредствованная смысловая память является малодоступной, но при этом хорошо развита механическая память [5].

Слухоречевая память детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения интеллекта, по утверждению О.В. Хухлаевой, характеризуется неспособностью учащихся правильно организовывать процесс припоминания информации, эпизодической забывчивостью, недостаточным усвоением

материала и слабой логической переработкой, замедленностью запоминания, неточностью воспроизведения и быстротой забывания.

О.В. Хухлаева отмечает, что учащиеся с интеллектуальными нарушениями не способны применять приемы опосредованного, осмысленного запоминания запоминают логически связанный материал хуже, чем отдельные слова [44].

Исследование слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта позволило ученым сделать вывод о том, что у данной категории детей заметно снижен объем слухоречевой памяти; отмечаются замены, пропуски и искажения слов; наблюдаются неточность воспроизведения и эпизодическая забывчивость; учащиеся не владеют мнемическими приемами припоминания, они не способны целенаправленно заучивать и припоминать материал. Значительные трудности в ходе обучения у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта вызывает деятельность, связанная с воспроизведением словесного материала, что обусловлено малой доступностью детям опосредованной смысловой памяти и хороши уровнем развития механической памяти.

### **Выводы по первой главе:**

В данной главе рассмотрены основные подходы к изучению слухоречевой памяти в классической и современной психологической литературе, выделены особенности развития слухоречевой памяти у детей, имеющих интеллектуальные нарушения, выделены особенности развития данной группы детей.

На основании изученных материалов и проанализированных данных можно сделать следующие выводы:

1. Память можно определить, как запечатление, сохранение и последующее узнавание, воспроизведение следов прошлого опыта,

позволяющее накапливать информацию, не теряя при этом прежних знаний, сведений, навыков [36].

2. Слухоречевая память позволяет человеку воспринимать, быстро и точно запоминать смысл событий и логику рассуждений, удерживать ее в памяти и при необходимости, достаточно точно и словесно воспроизводить полученную звуковую информацию. Развитию слухоречевой памяти способствует процесс осознания детьми младшего школьного возраста необходимости запоминания информации на слух. Интенсивное развитие слухового запоминания происходит, когда в учебной деятельности возникают соответствующие задачи или конкретные требования [41].

3. В ходе онтогенеза слухоречевая память может быть подвергнута ряду изменений при возникновении нарушений деятельности мозговых структур. При интеллектуальных нарушениях нарушения в развитии слухоречевой памяти проявляются в неспособности учащихся младшего школьного возраста правильно организовывать процесс припоминания информации, эпизодической забывчивостью, недостаточным усвоением материала и слабой логической переработкой, замедленностью запоминания, неточностью воспроизведения и быстротой забывания. Слухоречевая память у детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения интеллекта, слабо развита – обучающимся требуется большое число повторений для запоминания конкретной информации, они плохо улавливают смысл воспринимаемой на слух информации и бессистемно воспроизводят ее.

## **ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

### **2.1. Организация, методы и методики исследования**

Целью констатирующего этапа эксперимента явилось изучение особенностей слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Исследование особенностей слухоречевой памяти данной категории детей проводилось на базе Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Минусинская школа №8».

Следующие основания предопределили выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки:

- школа оказывает образовательные услуги по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (ФГОС, 2 вариант);
- в школе ежегодно функционируют от 4 до 7 классов для обучающихся младшего школьного возраста с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития;
- комплектование классов проводится на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии, что исключает возможность ошибок при постановке клинического диагноза «Умеренная умственная отсталость» и при формировании классов;
- заинтересованность и профессиональная готовность педагогического коллектива и администрации образовательного учреждения

к организации экспериментальной работы, готовность к взаимодействию и плодотворному сотрудничеству.

Эмпирическим исследованием были охвачены 20 обучающихся: 10 учащихся в возрасте 7-8 лет (контрольная группа), 10 обучающихся в возрасте 7-8 лет (экспериментальная группа) с диагнозом F71 – «Умеренная умственная отсталость».

Исследование проводилось индивидуально в первой половине дня. На каждого испытуемого отводилось три встречи длительностью 15-20 минут. Анализ и интерпретация полученных данных основаны на нормативных критериях, разработанных для каждой диагностической методики.

С целью реализации исследования были определены критерии комплектования экспериментальной выборки:

- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F71 – «Умеренная умственная отсталость») согласно заключению ПМПК;
- обучение в одном образовательном учреждении (участие обучающихся КГБОУ «Минусинская школа №8»);
- схожесть показателей возраста (все испытуемые учащиеся первых классов в возрасте 7-8 лет).

Эмпирическое исследование особенностей слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта было проведено с соблюдением четкой последовательности четырех основных этапов.

Первый этап (подготовительный). На данном этапе осуществлялись подбор, изучение и анализ психологической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, определение ее современного состояния.

Второй этап (экспериментальный) был направлен на ознакомление с деятельностью образовательного учреждения, изучение анамнеза учащихся и подбор диагностического инструментария. С целью уточнения данных о наличии клинического диагноза F71 – «Умеренная умственная отсталость» был проведен анализ заключений психолого-медико-педагогической

комиссии. На данном этапе был организован констатирующий этап эксперимента с количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по изучению особенностей слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Третий этап (практический) был направлен на разработку и апробирование программы психологической коррекции слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Четвертый этап (заключительный), на данном этапе проводилась повторная диагностика контрольной и экспериментальной групп, целью которой являлось проверка эффективности разработанной программы. Был осуществлен анализ результатов повторной диагностики детей. Так же были обобщены и систематизированы полученные результаты исследования, сформулированы выводы и подтверждена поставленная гипотеза.

Проведение экспериментального этапа осуществлялось с помощью отобранных валидных и надежных методов: беседа, наблюдение, эксперимент.

Использование в процессе исследования метода беседы было направлено на установление эмоционального контакта с учащимися и развитие у них положительного отношения к ситуации обследования. Беседа проводилась индивидуально с каждым обучающимся и включала в себя обязательные и поддерживающие беседу вопросы (Приложение 2).

Метод наблюдения имел ключевое значение в процессе исследования особенностей слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Наблюдение было организовано во время уроков, на переменах и индивидуальных занятиях педагога-психолога, что способствовало сбору объективных и достоверных фактов.

В рамках экспериментального этапа с целью исследования слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта были использованы следующие методики:

### **Методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930) [39];**

Данная методика позволяет исследовать процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение, так же данная методика может быть использована для оценки состояния памяти, произвольного внимания, истощаемости исследуемого и для изучения динамики течения болезни и эффективности терапии.

Испытуемым для запоминания предлагалось 10 простых и не связанных по смыслу слов в единственном числе именительного падежа.

После первого повторения ряда слов, в специальной таблице фиксировалась последовательность воспроизведенных слов и степень их деформации. В последней графе таблицы регистрировалось суммарное количество слов, воспроизведенных ребенком (Приложение 3).

По истечении 40-50 минут испытуемому предлагалось вспомнить ранее услышанные слова.

Уровень развития слухоречевой памяти оценивался по 10-бальной шкале, где 1 балл соответствовал 1 верно названному слову.

### **Методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) [26];**

Данная методика направлена на изучение опосредованной слухоречевой памяти.

Испытуемому были озвучены слова, он тем временем должен был нарисовать картинки, которые помогли бы ему вспомнить названные слова.

Через 50 минут испытуемому предлагалось вспомнить слова и словосочетания по своим рисункам.

Ответы детей фиксировались в специальном протоколе (Приложение 4).

Оценка результатов осуществлялась следующим образом: за каждое правильное воспроизведенное слово обучающийся получал 1 балл.

### **Методика «Парные ассоциации» В.П. Критской (1982) [26].**

Применение данной методики направлено на изучение логической и механической слухоречевой памяти методом запоминания двух рядов слов и определение ведущего типа памяти.

Методика представляет собой два набора по 10 пар слов, имеющих разную степень ассоциативной связи. Первый набор имеет сильные ассоциативные связи, доминирующие по частоте использования.

Второй набор имеет более слабые ассоциативные связи между словами, а также дополнительную трудность – возможность установления ассоциации первого слова из одной пары со вторым словом другой пары.

Испытуемому в ходе исследования предъявлялось 10 пар слов, ему в свою очередь нужно было запомнить вторые слова каждой пары. Затем автор исследования называл первые слова, а испытуемый должен был назвать вторым слово в каждой паре.

Результаты диагностики регистрировались в протоколе обследования. При фиксации результатов исследования дословно отмечались слова, которые воспроизводил испытуемый (Приложение 5).

На заключительном этапе исследования был проведен количественный и качественный анализ результатов. Полученные результаты сопоставлялись и анализировались, после чего было проведено их интерпретация.

Таким образом, для достижения цели и решения поставленных практических задач данного исследования были выбраны исследовательские методы: наблюдение, беседа, эксперимент с целью изучения слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. В эмпирическом исследовании для диагностического обследования особенностей слухоречевой памяти были использованы следующие методики: методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930) [39], методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) [26], методика «Парные ассоциации» В.П. Критской (1982) [26].

## 2.2. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента

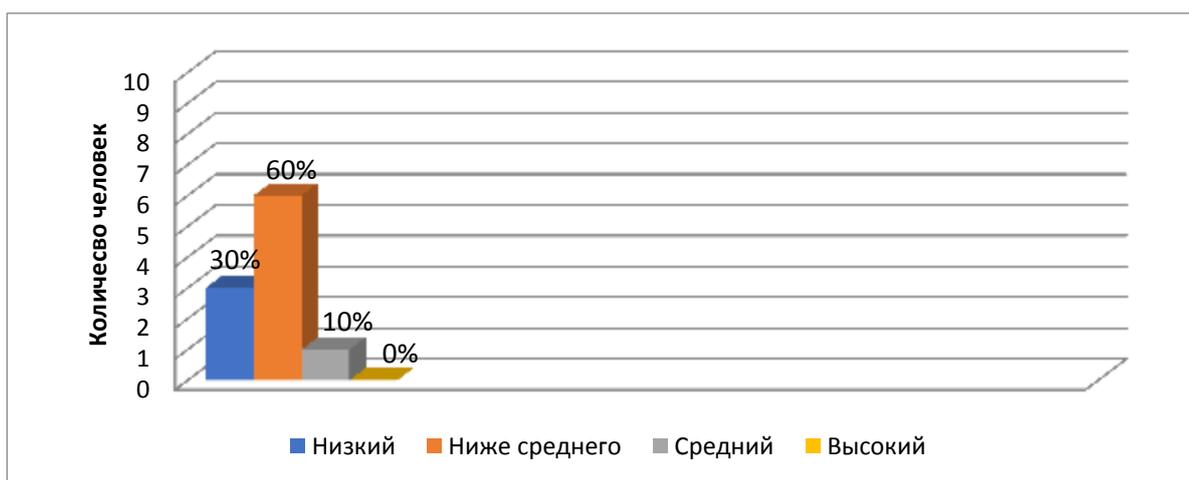
Чтобы изучить уровень сформированности слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта, было проведено эмпирическое исследование.

Целью данного эксперимента послужило выявление особенностей слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта.

Были поставлены следующие задачи:

- изучение и определение методов исследования;
- формирование групп испытуемых;
- проведение констатирующего этапа эксперимента;
- выявление особенностей развития слухоречевой памяти детей групп испытуемых;
- анализ и оформление результатов исследования.

Результаты исследования слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта контрольной группы по методике «Запоминание 10 слов» занесены в гистограмму 1.

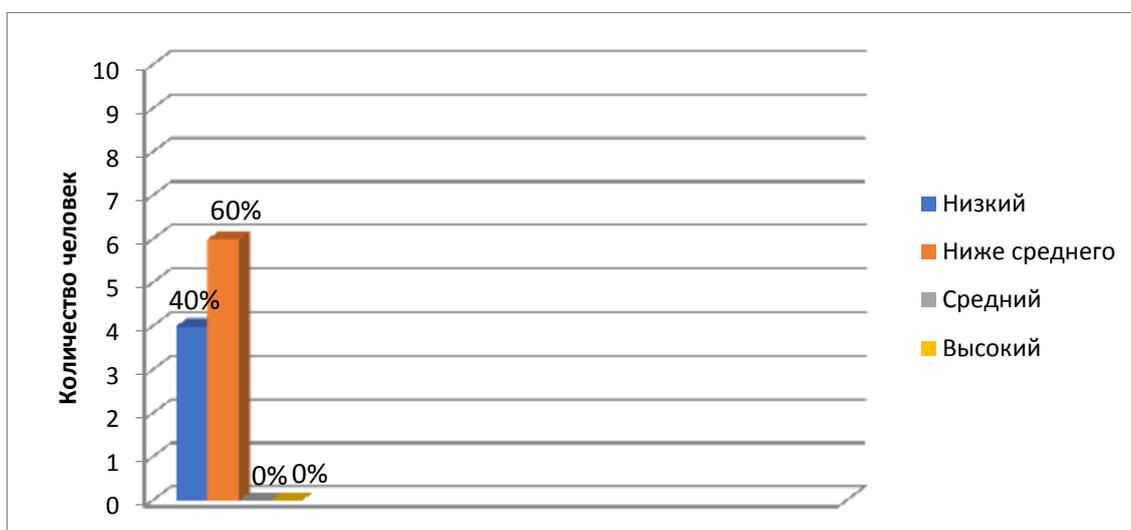


**Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Запоминание 10 слов» А.Р.Лурия (1930), констатирующий этап эксперимента**

По результатам исследования, у 30% (3 обучающихся) объем кратковременной слухоречевой памяти развит на низком уровне, у 60% (6 обучающихся) объем кратковременной слухоречевой памяти на уровне ниже среднего, у 10% (1 обучающийся) объем краткосрочной слухоречевой памяти соответствует среднему. На основе анализа результатов проведенного исследования можно сделать вывод, что объем кратковременной слухоречевой памяти развит на низком уровне, что свидетельствует о недостаточном развитии у детей способности к сосредоточению в процессе запоминания и воспроизведения.

В связи с имеющимися установленными диагнозами, как следствие, ни один обучающийся не продемонстрировал высокий уровень объема кратковременной слухоречевой памяти.

Результаты исследований экспериментальной группы представлены в гистограмме 2.



**Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Запоминание 10 слов»  
А.Р.Лурия, констатирующий этап эксперимента**

Результаты исследований экспериментальной группы показали, что 40% (4 обучающихся) имеют низкий уровень объема кратковременной слухоречевой памяти, 60% (6 обучающихся) имеют уровень объема кратковременной слухоречевой памяти ниже среднего. Испытуемые, имеющие низкий уровень объема кратковременной слухоречевой памяти не способны к запоминанию значительного количества услышанной информации. Так же они быстро ее забывают. Дети, имеющие уровень объема кратковременной слухоречевой памяти ниже среднего с трудом запоминают небольшое количество воспроизведенной информации, и могут помнить ее очень короткий промежуток времени. У тех детей, которые продемонстрировали средний уровень объема слухоречевой памяти, способны частично запоминать услышанную информацию и даже через небольшой промежуток времени ее воспроизводить, в некоторых случаях частично.

Для обучающихся контрольной и экспериментальной групп свойственен относительно ограниченный и недостаточно развитый объем кратковременной слухоречевой памяти.

Результаты исследования опосредованной слухоречевой памяти контрольной группы представлены в гистограмме 3.



**Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия, констатирующий этап эксперимента**

Согласно исследованию, можно отметить, что среди обучающихся преобладает низкий уровень развития опосредованной слухоречевой памяти – 70% (7 обучающихся). Испытуемые, показавшие низкий уровень развития опосредованной слухоречевой памяти, не способны применять мнемотехнические средства для запоминания. Средний уровень продемонстрировали 30% (3 обучающихся). Испытуемые продемонстрировавшие средний уровень развития частично могут пользоваться мнемотехническими средствами для запоминания и воспроизведения информации.

Ни у одного (0%) обучающегося не обнаружен высокий уровень развития опосредованной слухоречевой памяти, но при этом учащиеся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями усваивали то количество информации, которое они способны воспроизвести по истечении определенного периода времени при условии ее опосредованного переноса.

Результаты исследования опосредованной слухоречевой памяти экспериментальной группы представлены в гистограмме 4.



**Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия, констатирующий этап эксперимента**

Результаты исследования экспериментальной группы по методике «Пиктограммы» показали, что у 70% обучающихся (7 обучающихся) опосредованная память развита на низком уровне, эти дети не способны пользоваться мнемотехническими средствами для запоминания и воспроизведения информации, у 30% (3 обучающихся) память развита на среднем уровне, что свидетельствует о способности данных обучающихся применять прием запоминания – схематизация, связанный с изображением полученной информации графическими средствами.

Ни у одного обучающегося (0%) не был выявлен высокий уровень развития опосредованной слухоречевой памяти.

Участники контрольной и экспериментальной групп, испытывали значительные затруднения при воспроизведении информации, которая была воспринята на слух, через определенный промежуток времени даже при наличии графического подкрепления (изображения, выполненные учащимися). Данные учащиеся обладают низким уровнем развития опосредованной слухоречевой памяти.

Благодаря применению методики «Парные ассоциации» В.П. Критской (1982) [17, с. 15] удалось определить уровень развития смысловой (логической) и механической слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Парные ассоциации» В.П. Критской, констатирующий этап эксперимента:

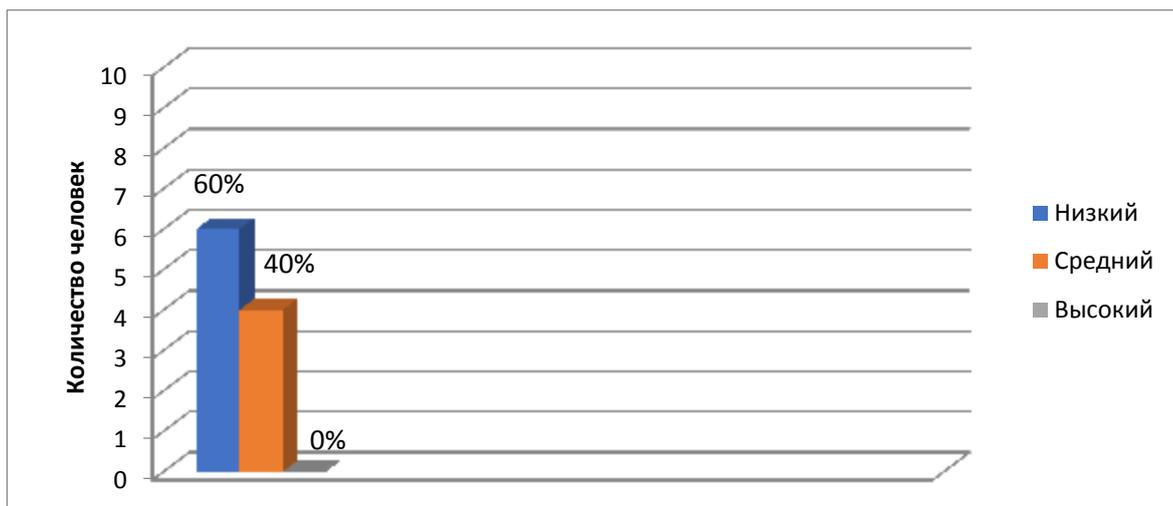
В ходе исследования уровня развития механической слухоречевой памяти у обучающихся получены следующие результаты: у 60% (6 обучающихся) механическая слухоречевая память развита на низком уровне, у 40% (4 обучающихся) – на среднем уровне.

Испытуемые, продемонстрировавшие низкий уровень развития механической слухоречевой памяти, не способны воспроизвести информацию в таком виде, в котором она им предоставлялась.

Испытуемые, у которых отмечается средний уровень механической слухоречевой памяти, частично способны воспроизвести информацию в таком виде, в котором она им предоставлялась.

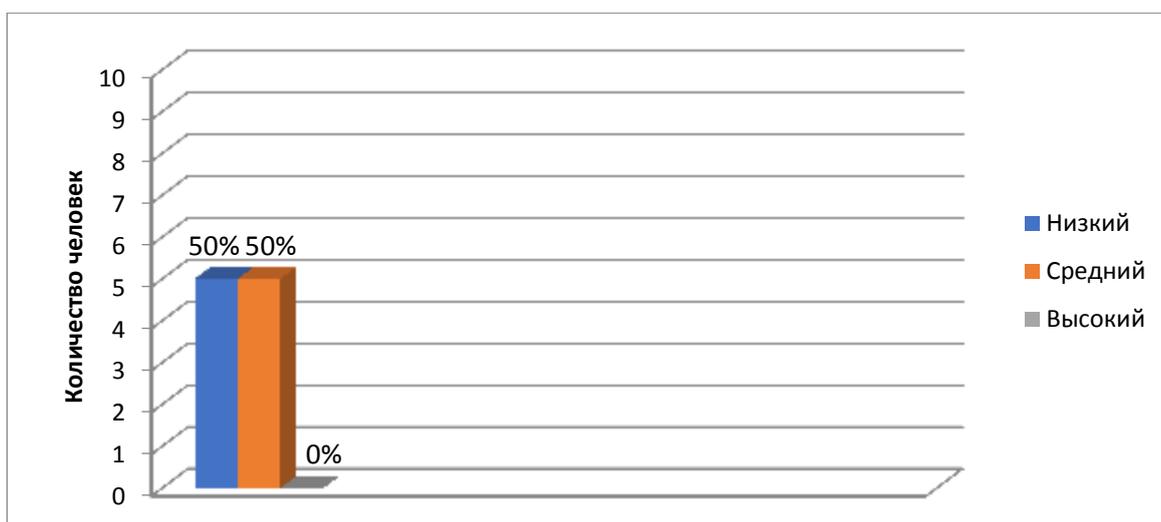
Ни у одного обучающегося не обнаружен высокий уровень развития механической слухоречевой памяти, что свидетельствует о недостаточной способности обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта запоминать и воспроизводить информацию без ее осмысления и включения в работу логических связей.

Подробные результаты изучения уровня развития механической слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Парные ассоциации» В.П. Критской (1982) [17, с. 15] представлены на гистограмме 5.



**Рисунок 5. Гистограмма 5. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Парные ассоциации» В.П. Критской, констатирующий этап эксперимента**

Результаты исследования механической слухоречевой памяти экспериментальной группы представлены в гистограмме 6.



**Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Парные ассоциации» В.П. Критской, констатирующий этап эксперимента**

Исследование по данной методике показало, что у 50% (5 обучающихся) уровень механической слухоречевой памяти развит на низком уровне, у 50% (5 обучающихся), уровень механической слухоречевой памяти развит на среднем уровне. Ни у одного обучающегося не было выявлено развития механической слухоречевой памяти на высоком уровне. Экспериментальная группа показала схожие результаты низкого и среднего уровня развития механической слухоречевой памяти.

В результате проведенного исследования, мы выявили, что половина испытуемых не способны запоминать и воспроизводить информацию с ее осмыслением и включением в работу логических связей, а половина группы частично имеют тенденцию к запоминанию и воспроизведению информации с ее осмыслением и включением в работу логических связей.

У контрольной и экспериментальной групп уровень развития механической памяти недостаточно развит, многократное повторение материала на данном этапе исследования не дает необходимого результата.

Испытуемые, не способны запоминать и воспроизводить информацию в таком виде, в каком информация была им предоставлена.

По результатам диагностического этапа исследования, мы выявили следующие особенности слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта:

- для обучающихся контрольной и экспериментальной групп свойственен относительно ограниченный и недостаточно развитый объем кратковременной слухоречевой памяти;

- участники контрольной и экспериментальной групп, испытывали значительные затруднения при воспроизведении информации, которая была воспринята на слух, через определенный промежуток времени даже при наличии графического подкрепления (изображения, выполненные учащимися) данные учащиеся обладают низким уровнем развития опосредованной слухоречевой памяти;

- у контрольной и экспериментальной групп, уровень развития механической памяти недостаточно развит, многократное повторение материала на данном этапе исследования не дает необходимого результата. Испытуемые, не способны запоминать и воспроизводить информацию в таком виде, в каком информация была им предоставлена.

### **Выводы по второй главе:**

С целью изучения особенностей слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта была проведена работа на основе использования методик изучения слухоречевой памяти:

- методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930) [39];
- методика «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) [26];
- методика «Парные ассоциации» В.П. Критской (1982) [26].

Результаты исследования контрольной группы по методике «Запоминание 10 слов», выявлено, что у 30% (30 обучающихся) объем

кратковременной слухоречевой памяти развит на низком уровне, у 60% (6 обучающихся) объем кратковременной слухоречевой памяти на уровне ниже среднего, у 10% (1 обучающийся) объем кратковременной слухоречевой памяти соответствует среднему.

Результаты исследований экспериментальной группы по методике «Запоминание 10 слов» показали, что 40% (4 обучающихся) имеют низкий уровень объема кратковременной слухоречевой памяти, 60% (6 обучающихся) имеют уровень объема кратковременной слухоречевой памяти ниже среднего.

Результаты исследования контрольной группы по методике «Пиктограммы», свидетельствуют о том, что среди обучающихся преобладает низкий уровень развития опосредованной слухоречевой памяти – 70% (7 обучающихся). Средний уровень продемонстрировали 30% (3 обучающихся).

Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Пиктограммы» показали, что у 70% обучающихся (7 обучающихся) опосредованная память развита на низком уровне, у 30% (3 обучающихся) память развита на среднем уровне.

В ходе исследования уровня развития механической слухоречевой памяти детей контрольной группы по методике «Парные ассоциации» у обучающихся получены следующие результаты: у 60% (6 обучающихся) механическая слухоречевая память развита на низком уровне, у 40% (4 обучающихся) – на среднем уровне.

Исследование по методике «Парные ассоциации» в экспериментальной группе показало, что у 50% (5 обучающихся) уровень механической слухоречевой памяти развит на низком уровне, у 50% (5 обучающихся), уровень механической слухоречевой памяти развит на среднем уровне.

В ходе констатирующего этапа эксперимента, обучающиеся с нарушением интеллекта продемонстрировали отставание в развитии процессов, связанных с запоминанием, сохранением и воспроизведением

какой-либо информации. Можно отметить, что обучающиеся медленно усваивают новую информацию, быстро забывают воспринятое и не способны воспользоваться знаниями в повседневной жизни.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, позволили определить низкий уровень сформированности слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Все это свидетельствует о том, что имеется необходимость в проведении коррекционной работы по развитию слухоречевой памяти у младших школьников с нарушением интеллекта.

Следовательно, для развития слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта нами была разработана программа психологической коррекции слухоречевой памяти для данной группы испытуемых.

## **ГЛАВА III. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

### **3.1. Теоретические основы формирующего этапа эксперимента**

Целью формирующего этапа эксперимента является составление и апробация программы психологической коррекции слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта.

Формирующий этап эксперимента проводился с обучающимися экспериментальной группы. Данная группа имела более низкие показатели уровня слухоречевой памяти, что делает необходимым своевременно оказать психокоррекционную помощь, которая будет направлена на повышение уровня слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта.

Психологическая коррекция – это направленное психологическое воздействие на определенные структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности» [61]. А.А. Осипова определяет психокоррекцию как систему мер, направленных на исправление недостатков человеческой психологии и поведения с помощью специальных средств воздействия. Целью психологической коррекции является устранение недостатков в развитии личности [61].

В психологической коррекции очень важен принцип единства диагностики и коррекции. Этот принцип основа для любой коррекционной работы, потому что эффективность коррекционной работы зависит от таких характеристик, как комплексность, тщательность проведения и глубина предыдущей диагностической работы. Данный принцип отражает целостность процесса оказания психологической помощи как вида практической деятельности.

Также был использован деятельностный принцип коррекции. С помощью данного принципа определяется предмет применения коррекционных усилий, выбор средств и методов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, пути и способы достижения цели.

Нами был выбран и использован в психокоррекционной программе метод игротерапии. Игровая терапия – метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры, что подразумевает под собой активное взаимодействие взрослого с ребенком, где именно ребенку предоставляется возможность свободного самовыражения и одновременно возможность принятия его чувств взрослым.

Характерной особенностью игры является ее двуплановость:

1. Обучающийся выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением конкретных задач.
2. В то же время, некоторые действия имеют условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации имеющей ответственность и сопутствующие обстоятельства.

Эти две составляющие подчеркивают развивающий характер игры.

Непосредственно сам психокоррекционный эффект игровой деятельности у обучающихся достигается путем установления положительного эмоционального контакта ребенка и взрослого. С помощью игры, можно придать коррекции такие аспекты, как вытесненные негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, побуждение способности детей к общению, увеличение спектра доступных обучающемуся действий с предметами.

Таким образом, игровая деятельность является основным методом в данной программе коррекции слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта.

### **3.2. Содержание программы психологической коррекции слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Изучив, литературу по проблеме исследования и результаты констатирующего этапа эксперимента, мы составили программу психологической коррекции слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта.

Цель формирующего этапа эксперимента заключалась в составлении и апробации программы психологической коррекции слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта.

#### *Пояснительная записка.*

Актуальность. Обучающиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в своем развитии отстают от нормально развивающихся сверстников. Овладевают навыками, позже. Такой категории детей присущи такие особенности, как: частые болезни, неловкость, физическая слабость. Их почти не интересует окружающий мир, отсутствует мотивация к изучению окружающих предметов, не проявляют повышенного интереса ко всему, что происходит вокруг в природе и социуме. Данной категории детей трудно передать элементарное связанное содержание, чаще и вовсе не удается этого сделать. Это связано с их бедным, активным словарным запасом, присутствуют односложные фразы. Так же у обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта объем пассивного словарного запаса ограничен. Им достаточно сложно понять инструкции с отрицанием, конструкцией, состоящих из двух и более слов. И даже будучи в школьном возрасте им трудно дается вести диалог, так как чаще всего вопросы собеседника им непонятны. У детей с умственной отсталостью сохраняется конкретное мышление.

Психокоррекционная программа направлена на коррекцию слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и включается в себя специально организованные коррекционно-

развивающие занятия, которые были составлены, учитывая уровень развития испытуемых, а также их возраст и индивидуальные особенности. В программе были неоднократно использованы занятия, имеющие одну цель, чтобы испытуемые закрепили полученные знания.

Цель: психологическая коррекция слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта.

Задачи:

1. Расширение объема, концентрации и устойчивости слухоречевой памяти.
2. Развитие кратковременной и долговременной памяти.
3. Развитие способности хранить достаточно информации без установки на запоминание.

Программа состояла из следующих направлений работы:

- работа со слухоречевым вниманием, обучение ребенка концентрироваться на звуках и вербальных инструкциях;
- увеличение объема слухоречевой памяти;
- обучение детей навыкам хранения достаточного количества информации без установки для запоминания;
- развитие слухоречевого восприятия, умения выполнять задания по вербальным инструкциям;
- развитие уровня запоминания пространственных отношений между предметами, умение концентрироваться на звуковых сигналах обращенных к ребенку.

Данная программа разработана для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, имеющих такие особенности слухоречевой памяти, как малый объем произвольной слухоречевой памяти, низкий уровень развития кратковременной слухоречевой памяти, низкую способность хранить достаточно информации без установки для запоминания.

Условия и формы организации для реализации программы:

Данная программа рассчитана на 16 занятий, продолжительностью 40 минут. Периодичность проведения занятий – два раза в неделю. Сроки проведения программы – 8 недель. Форма проведения занятий – групповая.

Методы и техники проведения занятия:

В программе были использованы игровые техники и методики выявления уровня зрительной памяти.

Структура занятия:

1. Ритуал приветствия – предполагает установить контакт с испытуемыми, задать положительный настрой занятия.
2. Основная часть – направлена на проведение занятий посредством игровой деятельности для достижения цели программы.
3. Рефлексия – на заключительном этапе занятия испытуемым предлагается рассказать, о том, что больше всего понравилось или не понравилось на занятии, какие эмоции и ощущения они испытывали.

**Таблица 1. – Тематический план занятий**

### ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ЗАНЯТИЙ

№ занятия	Цель занятия	Содержание	Время занятия
1	Знакомство с участниками занятия; установление доброжелательной атмосферы на занятии; диагностика памяти.	– использование методики «Запомни фигуры»; – использование методики «Запомни слова»; – упражнение «Что звучало?»	40 минут
2	Развитием слухоречевой памяти, объема памяти.	– упражнение «Лишние цифры»; – игра «Зеркальная комната»; – упражнение «Чемодан»; – упражнение «Пары слов»	40 минут
3	Формирование у детей действия самоконтроля в ходе выполнения рисунка на основе вербальной инструкции.	– игра «Волшебная цифра»; – игровое упражнение «Королевская битва»; – упражнение «Остановка»;	40 минут

Продолжение таблицы 1

	Развитие слухоречевой памяти.	– упражнение «Эстафета слов»	
4	Развитие слухоречевой памяти. Развитие самоконтроля, умения выполнить задание посредством вербальной инструкции.	– игра «Действуй!»; – игра «Разнеси письма». – упражнение «Что какого цвета?»; – упражнение «Выбор»	40 минут
5	Развитием слухоречевой памяти.	– игра «Путешествие»; – игра «Ритм»; – игра «Сороконожка»; – упражнение «Стоп»	40 минут
6	Развитие слухоречевой памяти.	– упражнение «Инопланетяне»; – упражнение «Распространение предложений»; – упражнение «Структурирование текста»	40 минут
7	Развитие слухоречевой памяти.	– игра «Башня»; – игра «Сосед, подними руку!»; – игра «Прятки с игрушками»	40 минут
8	Развитие слухоречевой памяти.	– игра «Бабушкин сундук»; – игра «Покажи пальчиком»; – игра «Куда пойдешь, что найдешь?»	40 минут
9	Развитие слухоречевой памяти.	– игра «Что запомнили?»; – игра «Овощи и фрукты»; – игра «Наши цифры»; – задание «Быстрый поезд»	40 минут
10	Развитие слухоречевой памяти. Развитие слухоречевого восприятия.	– игра «Магазин»; – упражнение «Телефон»; – упражнение «Слушаем и рисуем»; – упражнение «Игра в рифму»	40 минут
11	Развитие слухоречевой памяти. Развитие внимания и слухоречевого восприятия	– графический диктант; – игра «Что появилось?»; – задание «Вспомни 5 отличий»; – игра «Вспомни голос»	40 минут
12	Развитие слухоречевой памяти. Развитие концентрации слухоречевого восприятия.	– упражнение «Найди два одинаковых предмета»; – упражнение «Тихо громко»;	40 минут

## Окончание таблицы 1

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– игра «Шагаем и танцуем»;</li> <li>– упражнение «Посчитай слова»</li> </ul>	
13	Развитие слухоречевой памяти. Развитие способности хранить достаточно информации без установки для запоминания.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– игра «Суперкорреспондент»;</li> <li>– упражнение «Посмотри на картинку, а запомни слово»;</li> <li>– упражнение «Составь картинку»;</li> <li>– упражнение «Последовательность»</li> </ul>	40 минут
14	Развитие слухоречевой памяти.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– игра «Рыба, птица, зверь»;</li> <li>– упражнение «Повтори и продолжи»;</li> <li>– упражнение «Стенограф»;</li> <li>– упражнение «Группировка»</li> </ul>	40 минут
15	Развитие слухоречевой памяти.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– упражнение «Цепочка ассоциаций»;</li> <li>– упражнение «Запомни порядок»;</li> <li>– упражнение, «Какие картинки ты видел?»;</li> <li>– упражнение «Опорные слова»</li> </ul>	40 минут
16	Развитие слухоречевой памяти. Развитие способности хранить достаточно информации без установки для запоминания.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– игра «Домики»;</li> <li>– игра «Найди такой же»;</li> <li>– упражнение «Смотри на руки»;</li> <li>– упражнение «Шифр»</li> </ul>	40 минут

Предполагаемый результат занятий:

1. Развитие слухоречевой памяти, уровня кратковременной слухоречевой памяти, расширение объема произвольной памяти, концентрации и устойчивости.
2. Развитие кратковременной памяти.
3. Развитие способности хранить достаточно информации без установки для запоминания.
4. Формирование устойчивого слухоречевого восприятия.

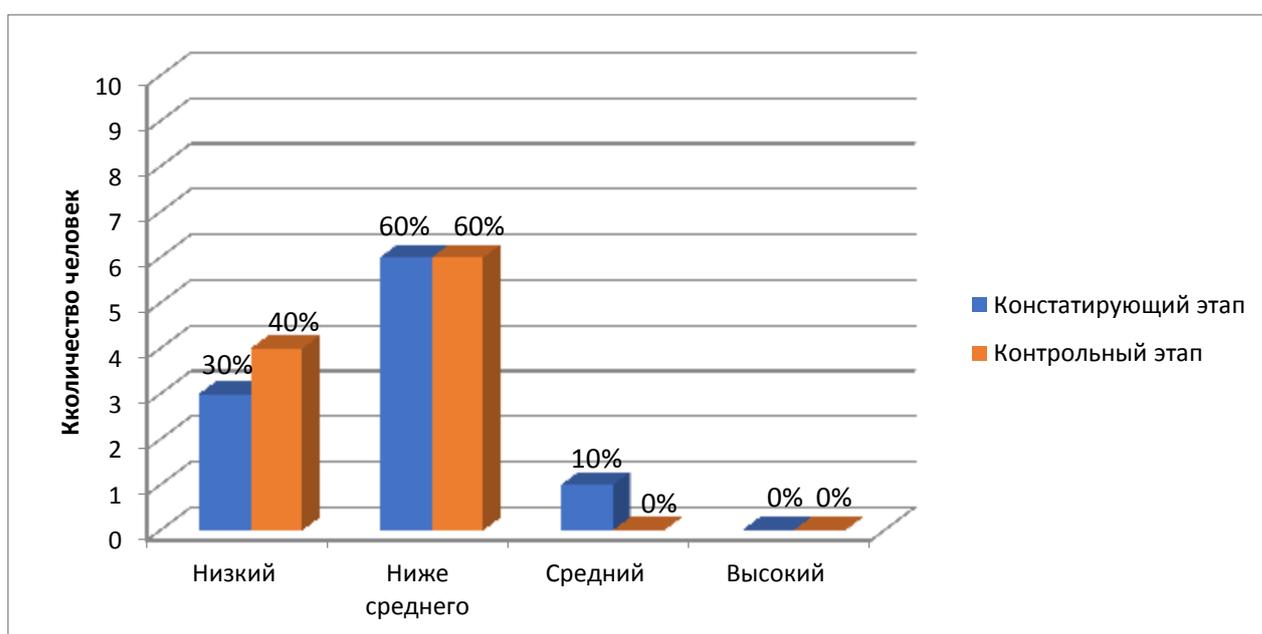
### 3.3 Контрольный эксперимент и его анализ

Цель контрольного этапа исследования – определение эффективности программы психологической коррекции слухоречевой памяти младших школьников с нарушением интеллекта.

Чтобы проверить эффективность проведенной коррекционной программы, было проведено повторное диагностическое исследование. На данном этапе контрольного этапа эксперимента были использованы те же диагностические методики, что и на начальном этапе исследования. Был произведен анализ и сравнение полученных результатов для определения эффективности программы.

В результате контрольного этапа эксперимента были получены следующие результаты:

Результаты исследования по методике «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия (1930) детей контрольной группы представлено в гистограмме 7.



**Рисунок 7. Гистограмма 7. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Запомни 10 слов» А. Р. Лурия, контрольный этап эксперимента**

Гистограмма 7 показывает то, что 40% (4 обучающихся) имеют низкий объем кратковременной слухоречевой памяти, для них сохранение информации затруднено. На констатирующем этапе эксперимента данный показатель был выше и составлял 30% (3 обучающихся), это говорит о том, что без коррекционной работы показатели кратковременной слухоречевой памяти, снижаются.

Так же из гистограммы видно, что 60% (6 обучающихся) имеют уровень объема кратковременной памяти, ниже среднего. У детей имеется способность сохранять небольшое количество информации, с установкой на запоминание. На констатирующем этапе эксперимента средний уровень имел аналогичный показатель.

Ни один обучающийся (0% детей) не продемонстрировал средний и высокий уровни объема кратковременной слухоречевой памяти, что отличает результаты от констатирующего этапа исследования, где 10% (1 обучающийся) имел средний уровень объема кратковременной слухоречевой памяти.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень объема кратковременной слухоречевой памяти контрольной группы незначительно снизился на контрольном этапе эксперимента.

Результаты экспериментальной группы по методике «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия (1930) представлены в гистограмме 8.

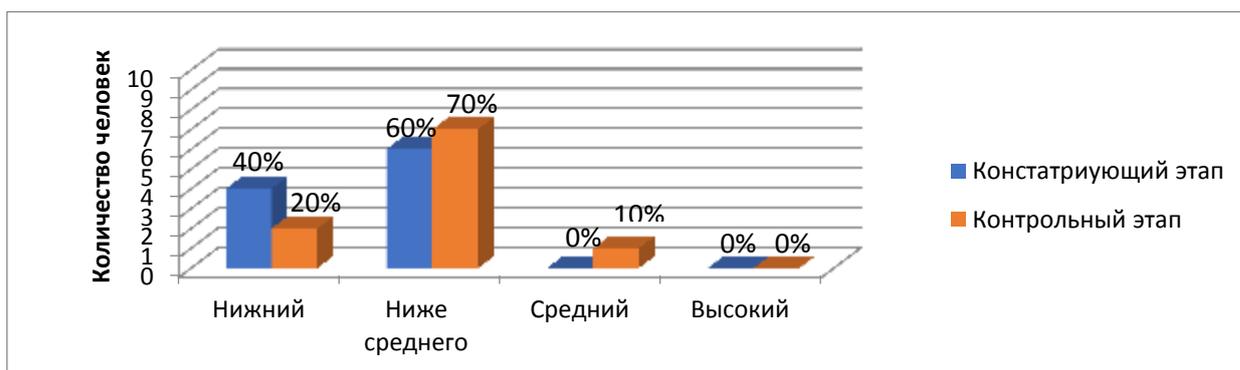
Как показывает гистограмма 8, на контрольном этапе эксперимента количество обучающихся, имеющих низкий уровень объема кратковременной слухоречевой памяти снизился с 40% (4 обучающихся) до 20% (2 обучающихся). Следовательно, в результате психологической коррекции количество детей с низким уровнем объема слухоречевой памяти увеличилось. Данная категория испытуемых продемонстрировали способность к частичному запоминанию и воспроизведению информации спустя время, но тем детям, которые по-прежнему демонстрируют низкий уровень кратковременной слухоречевой памяти требуется больше времени на

психологическую коррекцию, к сожалению времени, в рамках данного эксперимента было недостаточно. Обучающиеся, имеющие уровень объема кратковременной слухоречевой памяти ниже среднего составили 70% (7 обучающихся), нежели на констатирующем этапе эксперимента 60% (6 обучающихся). Испытуемых с уровнем развития ниже среднего стало меньше, что говорит об эффективности коррекционной программы.

Так же видно, что 10% (1 обучающийся) продемонстрировал средний уровень объема кратковременной слухоречевой памяти, что на 10% больше, чем на констатирующем этапе эксперимента. Благодаря коррекционной программе, данный испытуемый продемонстрировал свои новые навыки запоминать больше информации и воспроизводить ее через больший промежуток, чем на констатирующем этапе эксперимента.

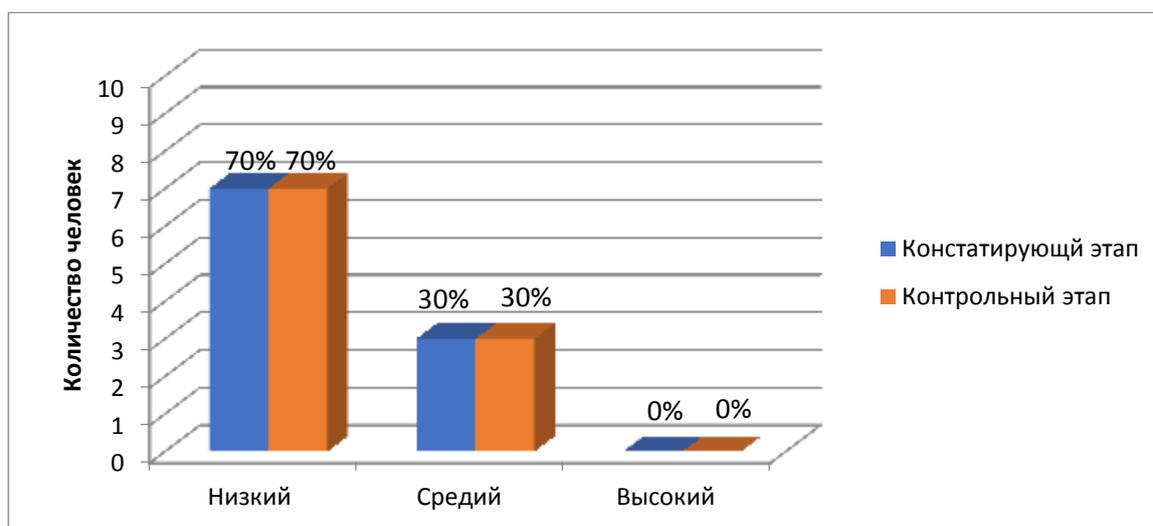
Высокий уровень объема кратковременной слухоречевой памяти не продемонстрировал ни один обучающийся.

Данные результаты исследования свидетельствуют о том, что уровень слухоречевой памяти детей экспериментальной группы стал значительно выше. Испытуемые запоминают больше слов, что говорит о том, что объем их кратковременной слухоречевой памяти увеличился при установке на запоминание.



**Рисунок 8. Гистограмма 8. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия, контрольный этап эксперимента**

Результаты исследования по методике «Пиктограммы» А. Р. Лурия (1930) представлены на гистограмме 9.

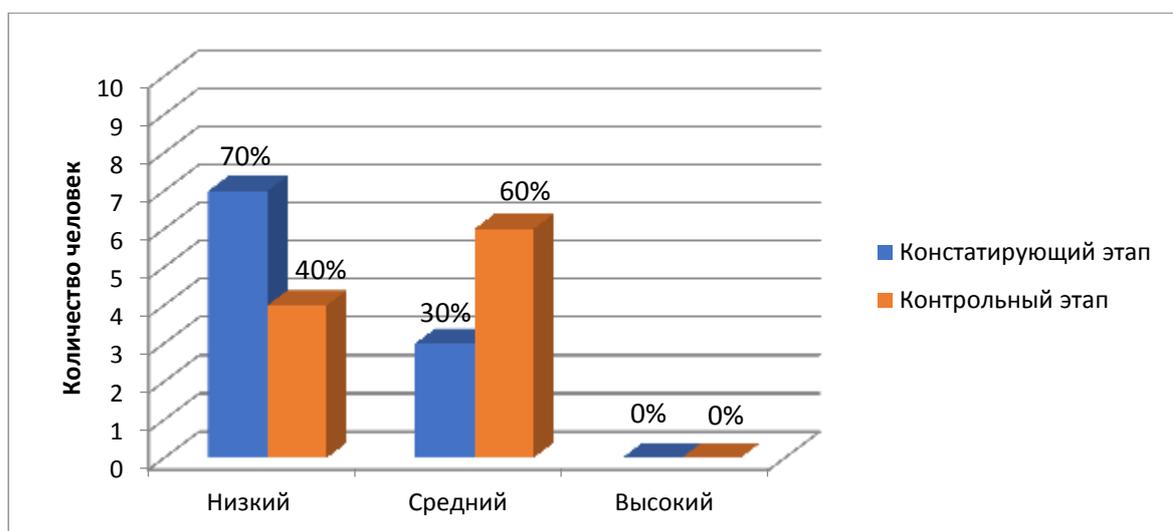


**Рисунок 9. Гистограмма 9. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Пиктограммы» А. Р. Лурия, контрольный этап эксперимента**

Согласно гистограмме 9, видно, что в контрольной группе низкий уровень развития опосредованной слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта наблюдается все также у 70% (7 испытуемых). Они не воспроизвели названные слова по нарисованным рисункам. На констатирующем этапе эксперимента показатели процента таких детей были аналогичными.

Показатели среднего уровня развития опосредованной слухоречевой памяти так же остались неизменны, их количество составило 30% (3 обучающихся). Эти испытуемые частично воспроизвели названные им слова по своим рисункам.

Результаты исследования по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930) представлены в гистограмме 10.



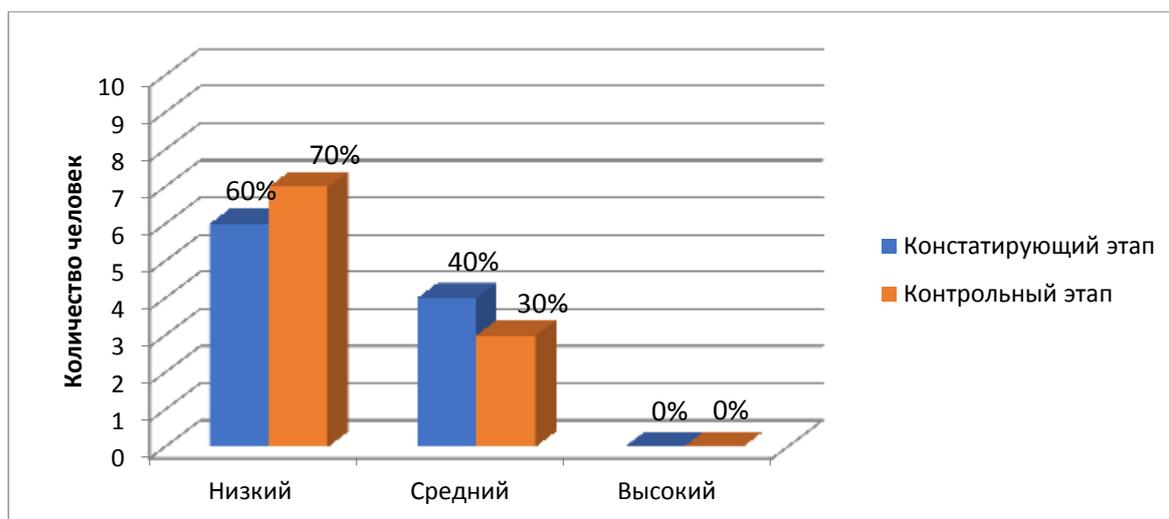
**Рисунок 10. Гистограмма 10. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Пиктограммы» А. Р. Лурия, контрольный этап эксперимента**

Гистограмма показывает тот факт, что благодаря коррекционной программе удалось увеличить количество детей, имеющих низкий уровень развития опосредованной слухоречевой памяти. Низкий уровень развития опосредованной слухоречевой памяти на констатирующем этапе показали уже 70% (7 испытуемых), на контрольном этапе эксперимента этот показатель составил 40% (4 испытуемых). В рамках эксперимента было недостаточно времени для учащихся, чей уровень развития опосредованной слухоречевой памяти по-прежнему остался низким. Они не воспроизвели названные им слова по их зарисовкам.

Следует отметить, что средний уровень развития опосредованной слухоречевой памяти благодаря коррекционной программе так же показал ее эффективность. На контрольном этапе эксперимента средний уровень развития опосредованной слухоречевой памяти продемонстрировали 60% (6 обучающихся), что выше, чем на констатирующем этапе, показатели которого составляли 30% (3 испытуемых).

Данные результаты демонстрируют положительную динамику. Детям на повторном диагностическом исследовании было легче воспроизвести названные им слова по их рисункам.

Результаты исследования уровня развития механической слухоречевой памяти контрольной группы по методике «Парные ассоциации» В. П. Критской (1982) представлены в гистограмме 11.



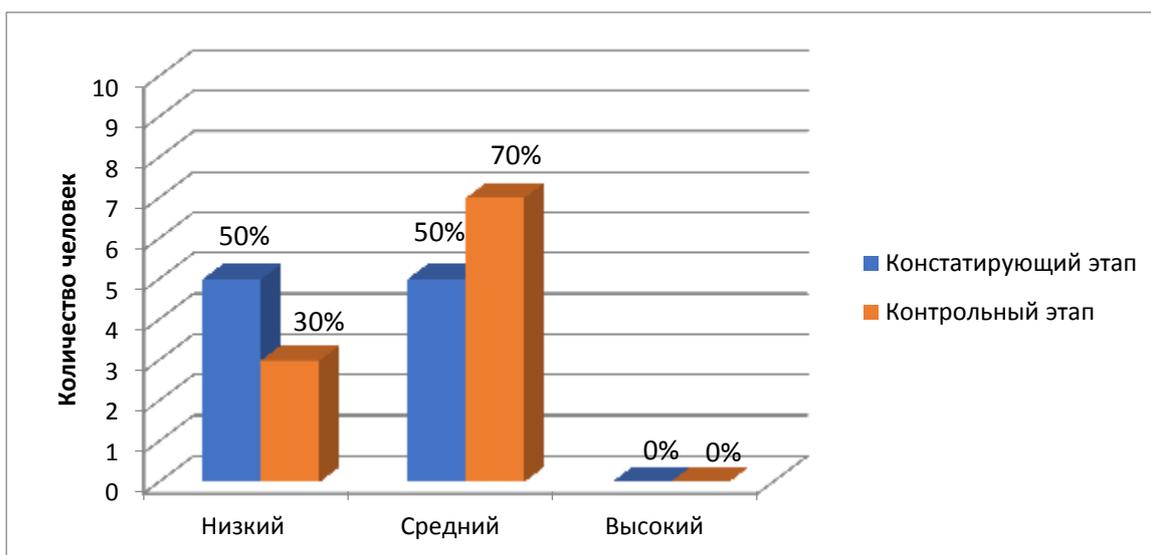
**Рисунок 11. Гистограмма 11. Результаты исследования детей контрольной группы по методике «Парные ассоциации» В. П. Критской, контрольный этап эксперимента**

На контрольном этапе исследования показатели уровня низкого развития механической слухоречевой памяти выросли и составили 70% (7 испытуемых), а на констатирующем этапе эти показатели были 60% (6 испытуемых). Этой категории испытуемых было сложно запомнить и воспроизвести слова из ассоциативных рядов, плюс ко всему они путали слова из рядов.

Показатели среднего уровня развития механической слухоречевой памяти составили 40% (4 испытуемых) на констатирующем этапе. На контрольном этапе те же показатели составили уже 30% (3 испытуемых). Таким образом, сократилось число детей со средним уровнем и увеличилось

с низким. Эти испытуемые с трудом или частично запоминали и воспроизводили слова ассоциативных рядов, путались.

Результаты исследования уровня развития механической слухоречевой памяти экспериментальной группы по методике «Парные ассоциации» В. П. Критской (1982) представлены в гистограмме 12.



**Рисунок 12. Гистограмма 12. Результаты исследования детей экспериментальной группы по методике «Парные ассоциации» В. П. Критской, контрольный этап эксперимента.**

Согласно данной гистограмме на констатирующем этапе эксперимента низкий уровень развития механической слухоречевой памяти продемонстрировали 5 испытуемых (50%), средний уровень показали 5 испытуемых (50%). После применения на испытуемых коррекционной программы, низкий уровень продемонстрировали 3 испытуемых (30%), а средний уровень механической слухоречевой памяти вырос до 70% (7 испытуемых). На контрольном этапе эксперимента, дети при воспроизведении рядов ассоциации лучше запоминали и меньше путали местами слова из ассоциативных рядов, что говорит о том, что их механическая слухоречевая память стала лучше.

В результате исследования, можно отметить, что в контрольной группе показатели практически аналогичны результатам констатирующего этапа эксперимента. Дети все так же имели недостаточный объем кратковременной слухоречевой памяти, не способны или частично способны использовать средства для запоминания, не способны или частично способны запоминать, хранить, воспроизводить информацию без установки на запоминание.

В экспериментальной группе напротив, динамика положительная, наблюдается повышение уровня слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, за счет сокращения числа детей с низким уровнем развития слухоречевой памяти.

О повышении уровня слухоречевой памяти свидетельствует больший объем запоминаемой информации, формирование опосредованного запоминания, возможность воспроизводить информацию спустя некоторое время.

Исходя из результатов повторного исследования, можно сделать вывод о том, что разработанная программа психологической коррекции слухоречевой памяти у младших школьников с нарушением интеллекта эффективна. Поставленные цели и задачи были достигнуты.

### **Выводы по третьей главе:**

Данная глава посвящена составлению и апробации программы психологической коррекции слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Программа была рассчитана на 8 недель и включала в себя 16 тематических занятий. Занятия проходили в виде игровых упражнений, т.к. для детей с нарушением интеллекта игровые упражнения – самый оптимальный метод взаимодействия, в силу особенностей развития таких детей и имеющихся у них нарушений.

Программа состояла из следующих направлений работы:

- работа со слухоречевым вниманием, обучение ребенка концентрироваться на звуках и вербальных инструкциях;
- увеличение объема слухоречевой памяти;
- обучение детей навыкам хранения достаточного количества информации без установки для запоминания;
- развитие слухоречевого восприятия, умения выполнять задания по вербальным инструкциям;
- развитие уровня запоминания пространственных отношений между предметами, умение концентрироваться на звуковых сигналах обращенных к ребенку.

В результате использования игровых упражнений были поставлены следующие задачи:

1. Расширение объема, концентрации, устойчивости слухоречевой памяти.
2. Развитие кратковременной памяти.
3. Развитие способности хранить достаточное количество информации без установки для запоминания.

После формирующего этапа эксперимента, заключающегося в апробации коррекционной программы, был проведен контрольный этап эксперимента.

По результатам контрольного этапа эксперимента было установлено, что в контрольной группе у детей значительных изменений в показателях не было зафиксировано, а некоторые показатели даже ухудшились. У испытуемых все так же преобладает низкий уровень слухоречевой памяти, в том числе они характеризуются малым объемом произвольной слухоречевой памяти, низким уровнем развития кратковременной слухоречевой памяти, низкой способностью хранить достаточное количество информации без установки для запоминания.

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в увеличении количества испытуемых, входящих в группы со средним

уровнем, недостаточный или низкий в зависимости от предложенной в методике классификации. Результаты диагностики показали, что уровень слухоречевой памяти детей стал значительно выше. О повышении уровня слухоречевой памяти свидетельствует больший объем запоминаемой информации, формирование опосредованного запоминания, возможность воспроизводить информацию спустя некоторое время.

Таким образом, в экспериментальной группе можно отметить, что испытуемые стали более внимательны, стали больше запоминать информации, дольше ее помнить, однако, запоминание продолжает характеризоваться частичностью. Также они реже стали отвлекаться при выполнении заданий и использовать защитную позу. Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная коррекционная программа оказалась эффективной.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив теоретический материал отечественной и зарубежной литературы, можно сделать вывод о том, что проблема развития слухоречевой памяти школьников младшего школьного возраста с нарушением интеллекта актуальна, так как развитие мыслительных процессов имеет слабый уровень. Данная проблема остается не достаточно изученной и нуждается в дальнейшем ее изучении, большее внимание следует обратить на поиск методов и приемов психологической коррекции слухоречевой памяти. Слухоречевая память играет важную роль в становлении познавательной сферы и в формировании высших психических функций.

Чтобы найти решение данной проблемы, было изучено множество научных трудов разных авторов, которые изучали слухоречевую память и как она формируется у детей с нарушением интеллекта.

В психологической литературе сказано, что младшие школьники с нарушением интеллекта усваивают информацию очень медленно, быстро забывают, не точно ее воспроизводят, плохо воспринимают вербальный материал, и не умеют на практике применить правильно и во время приобретенные знания и навыки.

В результате констатирующего этапа эксперимента было установлено, что в контрольной и экспериментальной группах преобладает низкий уровень слухоречевой памяти, что проявляется в малом объеме произвольной слухоречевой памяти, низком уровне развития кратковременной слухоречевой памяти и в низкой способности хранить достаточно информации без установки для запоминания.

Для того, чтобы повысить уровень слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта была разработана программа психологической коррекции слухоречевой памяти.

Программа состояла из следующих направлений: работа со слухоречевым вниманием; обучение ребенка концентрироваться на вербальных инструкциях; увеличение объема слухоречевой памяти; обучение ребенка хранить информацию без установки на запоминание.

В результате контрольного этапа эксперимента было установлено, что в контрольной группе детей значительных изменений в показателях не было зафиксировано. У детей все так же преобладал низкий уровень слухоречевой памяти: малый объем произвольной слухоречевой памяти, низкий уровень развития кратковременной слухоречевой памяти, низкая способность хранить достаточное количество информации без установки для запоминания.

В экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика в увеличении количества детей, входящих в группы со средним уровнем. Результаты диагностики показали, что уровень слухоречевой памяти детей стал значительно выше. Обучающиеся стали больше запоминать, воспроизводить, замечать и объяснять. Они реже отвлекались при выполнении заданий. Можно отметить у данных детей увеличение объема произвольной слухоречевой памяти, повышение уровня развития кратковременной слухоречевой памяти. У испытуемых стало получаться хранить достаточно информации без установки для запоминания. Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная психокоррекционная программа оказалась эффективной.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. 280 с.
2. Батмунх Мунхоо. Индивидуальная программа обучения для детей с нарушениями в развитии / Батмунх Мунхоо // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2020. — №2. — С. 63-70.
3. Блонский, П.П. Память и мышление. Изд. 2. Москва: Норма, 2007. 208 с.
4. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. Москва: Гном-Пресс, 2002. 64 с.
5. Бочарова С.П. Психология и память: Теория и практика для обучения и работы. Москва: Гуманитарный Центр, 2007. 384 с.
6. Бухановский, А.о. Кутявин, Ю.А., Литвак, М.Е. Общая психопатология. Пособие для врачей. 2-е изд. / А.О. Бухановский, Ю.А. Кутявин, М.Е. Литвак. – М Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
7. Виноградова, А.Д., Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / А.Д. Виноградова. - М.: Просвещение, 1985. - 144 с.
8. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / под ред. Матюшкина А. М. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
9. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб.: Союз, 1997. 144 с.
10. Глухов В.П. Специальная педагогика и специальная психология : учеб. для вузов / В.П. Глухов. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Юрайт, 2020 - 323 с. - (Высшее образование)
11. Годовникова Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ : учеб. пособие для вузов / Л.В. Годовникова. - 2-е изд. - М. : Юрайт, 2020 - 218 с.

12. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ.сред. пед. учеб. Заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 1998. 160 с.
13. Дунаева, Е.С. Изучение, коррекция и развитие памяти младших школьников с нарушением интеллекта// Вестник ДВГСГА. Гуманитарные науки, 2011. №1/2(8). С. 29-35.
14. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т.В. Егорова. – М.: 1973. - 152 с.
15. Жане П. Эволюция памяти и понятие времени / под ред. Гиппенрейтера Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. Москва: АСТ, 2008. 646 с.
16. Житникова Л.Н. Учите детей запоминать / Л.Н. Житникова. - М.: 1978. - 160 с.
17. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М.: Просвещение, Владос, 1995/
18. Зарубина Н.В. Реализация СИПРа в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Сб.: Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2017. Т. 1. № 2. С. 36 – 40.
19. Злоказова А.А. Психолого-педагогическая коррекция видов памяти младших школьников с задержкой психического развития. Выпускная квалификационная работа. Челябинск, 2016. 104 с.
20. Ипполитов, Ф.В. Память школьника. Москва: Знание, 1978. 48 с.
21. История изучения умственной отсталости [Электронный ресурс] // Поиск лекций. - URL: <https://poisk-ru.ru/s20622t11.html> (дата обращения 12.04.2021).
22. Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы Минск: Амалфея, 2006. 368 с.

23. Колесникова Г. И. Основы специальной педагогики и специальной психологии: учеб. пособие для СПО / Г. И. Колесникова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 176 с.
24. Коррекционная педагогика / под ред. В.С. Кукушина - М.: ИКЦ «МарТ», 2004 - 352 с.
25. Кравцова, С. В. Непрерывное профессионально ориентированное образование как механизм реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / С. В. Кравцова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019 – № 4 – С. 39-44
26. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. Минск: Харвест, 1999. 384 с.
27. Кудинова И.А. Диагностика слуховой памяти у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста // Студенческий вестник. 2018. № 28-1 (48). С. 18-20.
28. Кузнецова, Л.В., Переслени, Л.И., Солнцева, Л.И. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
29. Кукушина, В.С., Коррекционная педагогика / В.С. Кукушина. - М.: ИКЦ «МарТ», 2004 - 352с.
30. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / пер. с нем. и англ. Е. Ю. Патяевой, Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2001. 572 с.
31. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти: Нарушение памяти при глубинных поражениях мозга. Москва: Педагогика, 1976. 192 с.
32. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 2000. – 154 с.
33. Макаров, И.В. Умственная отсталость у детей и подростков: клинические рекомендации / И.В. Макаров. – СПб.: ФГБУ «Санкт-

Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева», 2015. – 30 с.

34. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006. 400 с.
35. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов / И. И. Мамайчук. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 318 с.
36. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Москва: Линка-Пресс, 1998. 176 с.
37. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1984. 256 с.
38. Медико-биологические основы дефектологии: учеб. пособие для академического бакалавриата / Р. И. Айзман, М. В. Иашвили, А. В. Лебедев, Н. И. Айзман; отв. ред. Р. И. Айзман. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2018. — 224 с.
39. Методические основы коррекционного обучения детей с нарушениями развития : учебно-методическое пособие для студентов очной и заочной форм обучения / Н. В. Павлова [и др.]. – Саратов : Издательство Саратовского университета, – 2012 – 84 с.
40. Михайлова В. С. Развитие слухового вида памяти у первоклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 61–65.
41. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 688 с.
42. Немов Р.С. Психология. Книга I. Общие основы психологии. 3-е изд. Москва: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999. 668 с.
43. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие Москва: Сфера, 2002. 510 с.

44. Основы комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : метод. реком. / сост. М.А. Нугайбекова. – М., Берлин : Директ-Медиа, 2020 – 141 с.
45. Основы психокоррекционной работы с обучающимися с ОВЗ : учеб. пособие / Л.М. Крыжановская [и др.]. - М. : Владос, 2018 - 377 с. - (Инклюзивное образование)
46. Основы специальной психологии/ под ред. Л.В. Кузнецовой - М.: «Академия», 2008 - 408 с.
47. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников - М.: «Академия», 2004 - 160 с.
48. Петровский А.В. Культурно-историческая теория. Психология. Словарь. Москва: АСТ, 2010. 662 с.
49. Петровский А.В. Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1976. 479 с.
50. Понятие об интеллекте и интеллектуальных нарушениях [Электронный ресурс] // Медицинский портал Чувашской Республики. - URL: <https://rpb.med.cap.ru/prakticheskaya-psihologiya/ponyatie-ob-intellekte-i-intellektualjnih-narusheniya#:~:text=Интеллектуальное%20нарушение%20-%20состояние%2C%20обусловленное,являются%20лобные%20доли%20головного%20мозга> (дата обращения 22.04.2022).
51. Пузанов Б.П. Социальная адаптация, реабилитация и обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : учеб. пособие / Б.П. Пузанов. - М. : Владос, 2017 - 89 с. - (Специальное инклюзивное образование)
52. Реан А. А. Психология детства. Учебник. СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. 368 с.
53. Рогов Е.И. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 448 с.

54. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
55. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – СПб.: Питер Ком, 1998.
56. Рыжкова Ю.П., Бусловская Л.К. Развитие слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития. Диссертация на соискание академической степени магистра. Белгород: Н ИУ «БелГУ», 2017. 99 с.
57. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
58. Сеченов И.М. Избранные произведения. Том 1. Физиология и психология. Москва: АН СССР, 1952. С. 241-242.
59. Смирнов А. А. Возрастные и индивидуальные различия памяти. Сборник статей. Москва: Просвещение, 1967. 300 с.
60. Смирнов А.А. Произвольное и произвольное запоминание / под. ред. Гиппенрейтера Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. Москва: АСТ, 2008. 646 с.
61. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. - М.: 1966. - 375 с.
62. Современные проблемы образования обучающихся с нарушениями интеллекта : сб. учеб.-метод. работ / под ред. И.Н. Нурлыгаянова, Е.С. Кузьминой. – М., Берлин : Директ-Медиа, 2018 – 89 с.
63. Специальная психология: учеб. для вузов / под ред. Л.М. Шипицыной. - М. : Юрайт, 2020 - 287 с. (Высшее образование)
64. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Выпуск 4. Научение и память. Москва: Издательство «Прогресс», 1973. 243 с.
65. Фуряева Т.В. Социализация и социальная адаптация лиц с инвалидностью : учеб. пособие для вузов / Т.В. Фуряева. - 2-е изд., пер. и доп. - М. Юрайт, 2020 - 189 с. - (Высшее образование)

66. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О.В. Хухлаева. – М.: «Академия», 2006 - 208с.
67. Черемошкина, Л.В., Развитие памяти детей / Л.В. Черемошкина. - Ярославль: Академия развития, 1997. - 240 с
68. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.
69. Шалимов В.Ф. Клиника интеллектуальной недостаточности. М.: Издательский центр «Академия», 2004, 105 с.
70. Эббингауз Г. Смена душевных образований / под. ред. Гиппенрейтера Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. Москва: АСТ, 2008. 646 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Методика «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия (1930)

##### **Цель диагностики:**

Методика запоминания десяти слов позволяет исследовать процессы памяти:

запоминание, сохранение и воспроизведение.

##### **Анализируемые показатели:**

- объем слухоречевого запоминания;
- скорость запоминания данного объема слов;
- объем отсроченного воспроизведения;
- особенности мнестической деятельности (наличие литеральных или вербальных
- парафазий и т.п.);
- особенности слухового, в том числе фонематического восприятия.

**Возраст:** может быть использована в полном объеме с 7-летнего возраста.

##### **Оборудование.**

Никакого специального оборудования не требуется. Однако в большей мере, чем при остальных методиках, необходима тишина: при наличии каких-либо разговоров в комнате опыт проводить нецелесообразно.

##### **Материал.**

Протокол с девятью короткими односложными и двусложными словами, не имеющим: между собой никакой связи.

##### **Стимульный материал.**

Слова односложные или двусложные, имена существительные в единственном числе именительном падеже, не связанные между собой. Слова можно придумать самостоятельно.

Вот несколько вариантов слов для предъявления:

1. Стол, вода, кот, лес, хлеб, брат, гриб, окно, мёд, дом.

2. Дым, сон, шар, пух, звон, куст, час, лёд, ночь, пень.
3. Лес, хлеб, стул, брат, конь, гриб, мед, дом, мяч, куст.
4. Число, хор, камень, гриб, кино, зонт, море, шмель, лампа, рысь

### **Процедура исследования**

Исследование состоит из нескольких этапов. Его проводят в паре испытуемый и экспериментатор. Испытуемого спрашивают о самочувствии и просят удобно расположиться за хорошо освещенным столом.

Испытуемому дается инструкция:

Инструкция: (вариант для детей) состоит из нескольких, этапов;

а) «Сейчас мы проверим твою память. Я назову тебе слова; ты прослушаешь их, а потом повторишь сколько сможешь, в любом порядке».

Слова зачитываются испытуемому четко, не спеша.

б) «Сейчас я снова назову те же самые слова, ты их послушаешь и повторишь — и те, которые уже называл, и те которые запомнишь сейчас. Называть слова можешь в любом порядке».

а) «Сейчас я прочту несколько слов. Слушайте внимательно. Когда я окончу читать, сразу же повторите столько слов, сколько запомните. Повторять слова; можно в любом

б) «Сейчас я снова прочту Вам те же слова, и Вы опять должны повторить их, — и те, которые Вы уже назвали и те, которые в первый раз пропустили. Порядок слов не

Далее опыт повторяется без инструкций. Перед следующими 3—5 прочтениями экспериментатор просто говорит: «Еще раз». После 5—6 кратного повторения слов, экспериментатор говорит испытуемому: «Через час Вы эти же слова назовете мне ещё раз». На каждом этапе исследования заполняется протокол. Под каждым воспроизведенным словом в строчке, которая соответствует номеру попытки, ставится крестик. Если испытуемый называет «лишнее» слово, оно фиксируется в соответствующей графе. Спустя час, испытуемый, по просьбе исследователя, воспроизводит, без

предварительного зачитывания, запомнившиеся слова, которые фиксируются в протоколе кружочками.

### Обработка результатов

На основе подсчета общего количества воспроизведенных слов после каждого предъявления может быть построен график: по горизонтали откладывается число повторений, по вертикали — число правильно воспроизведенных слов. Существенна, прежде всего, качественная оценка результатов исследования: по характеру выполнения методики можно судить об особенностях запоминания, воспроизведения и сохранения, а также утомляемости больных.

### Протокол обследования слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930)

Ф.И. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Слова	лес	хлеб	стул	брат	окно	вода	мед	дом	мяч	кот	примеч.	прав. названо
1.												
2.												
3.												
4.												

Трудно было запоминать слова? \_\_\_\_\_

Контакт: \_\_\_\_\_

Интерес: \_\_\_\_\_

**Таблица 2. Нормативные данные уровня развития кратковременной и долговременной слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста по методике «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия (1930)**

<b>Уровень развития</b>	<b>Кратковременная память</b>	<b>Долговременная память</b>
Высокий уровень	9-10 баллов	8-9 баллов
Средний уровень	6-8 баллов	5-7 баллов
Ниже среднего	3-5 баллов	3-4 баллов
Низкий уровень	0-2 баллов	0-2 баллов

### Методика «Пиктограмма», Лурия А.Р. (опосредованное запоминание)

**Цель:** исследование особенностей опосредованного запоминания и его продуктивности, а также характера мыслительной деятельности, уровня сформирования понятийного мышления. Методика может применяться для исследования детей и взрослых в групповом и индивидуальном обследовании.

**Материал:** чистый лист бумаги, один простой или несколько цветных карандашей, набор слов.

**Инструкция (вариант для детей):** «Сейчас мы проверим твою память. Я буду называть тебе слова, а ты к каждому слову нарисуй картинку, по которой сможешь вспомнить потом это слово».

**Интерпретация.** При оценке результатов исследования подсчитывается количество правильно воспроизведённых слов в соотношении с общим количеством предъявленных для запоминания. Эти данные могут быть сопоставлены с результатами заучивания 10 слов (смотри методику "10 слов").

Содержание самих рисунков отражает запас знаний и предложений испытуемого, особенности его индивидуального жизненного опыта, а также его способности к отвлечениям, абстрагированию. Особенности опосредованного запоминания выражаются через качество рисунков испытуемого.

**Протокол обследования опосредованной слухоречевой памяти детей  
младшего школьного возраста по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия  
(1930)**

Ф.И. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

<b>Предъявляемые слова и словосочетания</b>	<b>Ответ испытуемого</b>
1. Веселый праздник	
2. Болезнь	
3. Строгая учительница	
4. Счастье	
5. Тёплый ветер	
6. Обман	
7. Вкусный ужин	
8. Дружба	
9. Тяжёлая работа	
10. Смелый поступок	
11. Страх	
12. Весёлая компания	
Итого	

Какие слова было труднее запоминать? \_\_\_\_\_

Контакт: \_\_\_\_\_

Интерес: \_\_\_\_\_

**Таблица 3. Нормативные данные уровня развития опосредованной слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста по методике «Пиктограммы» А.Р. Лурия (1930)**

<b>Уровень развития опосредованной слухоречевой памяти</b>	<b>Баллы</b>
Высокий уровень	10-12 баллов
Средний уровень	5- 9 баллов
Низкий уровень	0-4 балла

### Методика «Парные ассоциации» В.П. Критской (1982) [26]

Методика парные ассоциации модифицирована В.П. Критской (1982) на основе метода парных ассоциаций М. Калкинс (1905).

**Цель:** изучение логической и механической слухоречевой памяти методом запоминания двух рядов слов и определение ведущего типа памяти.

Методика представляет собой два набора по 10 пар слов, имеющих разную степень ассоциативной связи. Первый набор имеет сильные ассоциативные связи, доминирующие по частоте использования (например, «день – ночь»). Второй набор имеет более слабые ассоциативные связи между словами (например, «цветок – вода», «куст – корень»), а также дополнительную трудность – возможность установления ассоциации первого слова из одной пары со вторым словом другой пары (например, слово «цветок» из пары «цветок – вода» могло вызвать ответ «корень» из другой пары «куст – корень»).

Испытуемому в ходе исследования предъявлялась следующая инструкция: «Я назову 10 пар слов. Слушай внимательно и постарайся запомнить вторые слова каждой пары (какое слово с каким в паре). Затем я буду называть первые слова, а тебе нужно будет назвать второе слово в каждой паре».

В случае если обучающийся не понимал установку на задание, экспериментатором приводился пример: «Например, я говорю юбка – брюки. Ты запомнил. Потом я говорю стол, а ты мне? (ожидание, пока испытуемый скажет «стул») Понятно? Внимание! Приготовься слушать и запоминать».

При предъявлении второго набора слов испытуемому предъявлялась следующая инструкция: «Нужно выполнить такое же задание, только слова будут другими».

Результаты диагностики регистрировались в протоколе обследования. При фиксации результатов исследования дословно отмечались слова, которые воспроизводил испытуемый.

**Протокол обследования механической и смысловой слухоречевой  
памяти детей младшего школьного возраста по методике «Парные  
ассоциации» В.П. Критской (1982)**

Ф.И. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

<b>Сильные связи</b>	<b>Ответ</b>	<b>Слабые связи</b>	<b>Ответ</b>
1. Зима - Лето		1. Цветок - Вода	
2. Кошка - Собака		2. Папка - Пакет	
3. Ромашка - Василек		3. Гора - Тропа	
4. Стол-Стул		4. Письмо - Чтение	
5. День - Ночь		5. Банка - Коробка	
6. Лампа - Свет		6. Стена - Карта	
7. Нос - Рот		7. Куст - Корень	
8. Ручка - Карандаш		8. Звонок - Ключ	
9. Пол - Потолок		9. Дерево - Лес	
10. Ключ - Замок		10. Весна - Ручей	
<b>Итого</b>		<b>Итого</b>	

Какие слова было труднее запоминать? \_\_\_\_\_

Контакт: \_\_\_\_\_

Интерес: \_\_\_\_\_

**Таблица 4. Нормативные данные уровня развития механической и смысловой слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста по методике «Парные ассоциации» В.П. Критской (1982)**

<b>Уровень развития</b>	<b>Механическая память</b>	<b>Смысловая память</b>
Высокий уровень	7-10 баллов	7-10 баллов
Средний уровень	4-6 баллов	4-6 баллов
Низкий уровень	0-3 балла	0-3 балла

## Конспект психологического занятия

### Занятие № 1.

Цель: диагностика памяти; знакомство с участинками программы; развитие слухоречевой памяти; установление доброжелательной атмосферы.

Материалы: картинки с фигурами; аудиозапись с музыкальными инструментами.

#### Ход занятия.

**Ритуал приветствия. Знакомство друг с другом. Использование методики «Запомни фигуры»**

Методика предназначена для определения объема кратковременной памяти. Испытуемым представлены фигуры и инструкция. Инструкция звучит следующим образом: на этой картинке представлены девять разных фигур. Постарайтесь запомнить их и затем узнать на другой картинке, которую я вам сейчас покажу. На ней, кроме девяти ранее показанных изображений, имеется еще шесть таких, которые вы не видели до этого момента. Постарайтесь узнать и показать на второй картинке только те изображения, которые вы видели на первой картинке.

Время экспозиции стимульной картинки 30 секунд.

#### **Использование методики «Запомни слова»**

Детям дается инструкция: Сейчас я прочитаю вам рассказ, а вам нужно будет запомнить все слова, которые относятся к животным.

#### **Упражнение «Что звучало?»**

Вниманию детей представляется наглядный материал с изображением музыкальных инструментов, затем воспроизводится аудиозапись, как каждый из инструментов звучит. Затем психолог уходит в конец класса, как бы за спины испытуемых и снова воспроизводит аудиозапись со звучанием указанных предметов. Важно проследить, что бы дети узнавали инструмент.

#### **Рефлексия занятия, ритуал прощания.**

